

# Система обучения рефлексии

**Робский Владимир Владимирович**

*заведующий кафедрой повышения квалификации руководящих кадров  
Краснодарского краевого института дополнительного профессионального  
педагогического образования*

**Длительные наблюдения за практикой обобщения педагогического опыта убедили меня в том, что в подавляющем большинстве случаев «логический вывод из опыта» отсутствует, более того — он вообще не планируется. Как правило, педагог описывает то, что он делает, потом приводит примеры результативности, отвечает на вопросы технического характера. Почему-то никто не пытается формулировать «мысль, выведенную из опыта». Получается, что педагогическая наука не имеет массового потребителя-практика: наука вроде есть, только никто ей не пользуется...**

Я слышал две главные версии, объясняющие такую ситуацию:

- «практики никакие» — мнение педагогов-ученых;
- «наука никакая» — мнение педагогов-практиков.

Не ступая на взрывоопасную почву выяснения отношений педагогических практиков и теоретиков, осмелюсь предположить, что основная причина нестыковки опыта и теории заключается в том, что система образования не поощряет развитие рефлексивных способностей педагогов, а без развитой педагогической рефлексии педагоги не могут пользоваться плодами науки.

Парадоксальность ситуации, сложившейся в российской системе образования, заключается в том, что декларируемые требования к содержанию и организации педагогического труда расходятся с практикой контроля и оценки этого труда. В первую очередь это относится к такому явлению, как педагогическая рефлексия: требуется сознательное отношение к педагогическому процессу, а контролируется бессознательное исполнение инструкций, говорят о необходимости творческого отношения и при этом очень жестко контролируют выполнение календарно-тематического плана. Мы ушли от методик работы, позволяющих творчески воплощать теорию, и перешли на инструкции, убивающие смысл педагогической деятельности.

Но ФГОС всех уровней (от дошкольного до высшего профессионального) буквально пронизаны рефлексивностью: в этой логике педагог обязан принимать решения и действовать не технологически, а *методически, т. е. в соответствии с реалиями сложившейся ситуации, которую он подвергает рефлексивному анализу*. А ситуация чаще всего складывается не по плану, следовательно, нормой педагогической деятельности должно стать ситуативное профессиональное поведение, обусловленное рефлексивным осмыслением ситуации.

Однако запрет (гласный и негласный) на корректировку любых планов, даже поурочных, приучает педагогов опираться не на ситуацию и свою профессиональную позицию, а на нормативные документы, однозначно задающие алгоритм, который можно контролировать. В результате труд учителя становится хорошо контролируемым (достаточно простых методов проверки и специалистов невысокой квалификации), но педагогически неэффективным (нерефлексивным). Нерефлексивность педагогического работника выражается в следующих признаках:

- низкая чувствительность к возникающим в педагогическом процессе противоречиям (неразличение проблемы, неумение ее сформулировать, нежелание понимать и принимать то, что не помещается в норматив);
- затруднения в понимании (или даже откровенное непонимание) другого человека, имеющего свою точку зрения на событие, на ситуацию;
- ориентация на ребенка как на объект педагогического воздействия, что предполагает активную нерефлексивную позицию учителя и пассивную нерефлексивную позицию ученика («театр одного актера и навсегда дисциплинированных зрителей»);
- бедный инструментарий педагогических средств и методов, обусловленный стереотипным мышлением, стереотипным восприятием, стереотипной памятью, стереотипным поведением;
- категоричность и безапелляционность суждений, в том числе по вопросам, в которых педагог некомпетентен.

Формированию и закреплению нерефлексивных качеств способствует не только отсутствие специальной профилактической и корректирующей работы с учителями на уровне образовательных организаций. Серьезный урон профессиональному самосознанию, а также имиджу профессии наносит рассогласование целей деятельности, задаваемых извне системой и определяемых самим педагогом.

Парадоксально, но на семинарских и практических занятиях часть студентов, обучающихся на педагогических специальностях, объясняют свой профессиональный выбор тем, что они «пошли в учителя, чтобы учить не так, как их учили в школе». При этом все студенты без исключения отмечают в качестве положительных профессиональных качеств не только 1) умение «видеть и понимать другого», но и 2) нравственные качества педагога, а также 3) его общекультурную подготовку, широту взглядов. Осмелюсь предположить, что такой педагог возможен только, если он постоянно осуществляет:

- рефлексию своей нравственной позиции, морального сознания;
- рефлексию своего мышления;
- рефлексию своей деятельности;
- рефлексию своего эмоционального состояния;
- рефлексию своего восприятия мира;
- рефлексию другого (его сознания, мышления, деятельности, эмоций, восприятия).

Конечно, данный список не может претендовать на какую-либо классификацию типов рефлексии — это всего лишь попытка обозначить для практиков точки напряжения своего внимания в сложном и многофакторном образовательном процессе. Главное здесь то, что все должно начинаться с определения (рефлексии) нравственно-мировоззренческих позиций, так как именно они задают общую направленность деятельности, определяя ее смысл и ценность для человека.

Это самый трудный шаг по затратам психической энергии и сложности объекта, но именно на этом этапе формируется та внутренняя энергия профессионала, которая позволяет ему «правильно» (но не однозначно!) решать проблему.

В какой-то степени ФГОСы предлагают решение этой проблемы через введение планируемых личностных результатов освоения основной образовательной программы, но сами учащиеся, без рефлексирующего, т. е. берущего на себя (а не на инструкцию) ответственность педагога, не смогут найти необходимые инструменты и энергию для воспитания важных человеческих качеств.

Существенным является то, что важна не рефлексия сама по себе, а та деятельность, которая на ее основе строится. Рефлексируют все, но не все делают. Можно, отрефлексировав ситуацию и выявив проблему, решить ее, прилагая усилия. В другом случае, выявив проблему, проигнорировать ее, уйти от ее решения («зелен виноград»).

И наконец, чтобы не решать трудную проблему, можно придумать себе другую, которую решать легче и привычнее. Продуктивным является первый вариант, и поэтому для меня важна не только и не столько способность к рефлексии, сколько способность потом на основе рефлексии действовать. А это возможно только при наличии вполне определенной личностной позиции, дающей мне право и силу для совершения осознанного, ответственного поступка.

Итак, если говорить о системе обучения рефлексии будущих и настоящих педагогических работников, то она представляется выстроенной в соответствии со следующими требованиями:

- во-первых, развитие нравственного самоопределения, выражающегося не в декларативной, а в деятельностной форме;
- во-вторых, принятие ситуации неопределенности (неполной определенности) в педагогической деятельности как ситуации нормальной;
- в-третьих, направление рефлексии в будущую деятельность (проектная направленность).

Исходя из этих требований и следует разрабатывать методические рекомендации и предлагать конкретные шаги по развитию рефлексивных способностей педагогов.

### **Некоторые рекомендации по техническому обеспечению развития рефлексивных способностей.**

#### **1-я рекомендация: научись гасить «я».**

Рассматривая технические стороны рефлексивной деятельности, можно видеть, что главным препятствием, заслоняющим ситуацию, туманящим видение, является собственное «я». Поэтому первый шаг сводится к попытке погасить «я», выключить его: «Перестаньте думать, и с вашими трудностями будет покончено» (Лао Цзы). Тогда восприятие ситуации очищается от «помех», создаваемых физическим телом, сиюминутным настроением, памятью, чувствами, эмоциями, мыслями. Путь к этому, наиболее проработанный технологически, — аутотренинг, релаксация, сосредоточение, медитативные практики, в которых эта задача формулируется как «погасить сознание». Описание подобных практик есть в литературе, как психологической, так и других направлений, поэтому желающие с ними ознакомиться легко найдут нужную информацию.

В процессе овладения медитативными практиками человек изменяет свое восприятие мира: он становится «открытым опыту», толерантным к неопределенности. Он также начинает более адекватно, непредвзято сознавать существующую вне его

действительность, не втискивая ее в заранее принятые схемы. Он начинает видеть, что не все деревья зеленые, не все мужчины суровые отцы, не все женщины его отвергают, не все неудачи свидетельствуют о том, что он плохой, и тому подобное. Он способен принимать происходящее таким, какое оно есть, не искажая его ради соответствия своим ранее сложившимся стереотипам восприятия. Как можно ожидать, эта нарастающая *открытость опыту делает его более реалистичным при встрече с новыми людьми, новыми ситуациями и новыми проблемами. Это значит, что у него нет застывших верований и он может нормально относиться к обнаруживаемым противоречиям. Он может получать много противоречивых сведений и не пытаться их с ходу отвергнуть* (Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М.: Прогресс, 2004. С. 64–65.)».

## **2-я рекомендация: организуй внутри себя группу («здоровая шизофрения»).**

Управление своими состояниями необходимо, чтобы осуществить второй шаг: я должен посмотреть на происходящее отчужденно, не как участник, а со стороны, бесстрастно, безоценочно. Это позволяет видеть детали, затушеванные «я». Ситуацию воспринимает не «я», а «кто-то другой», и «я» должен этому «другому» дать высказаться, выслушать его, понять его логику. Это начало того, что принято называть диалогическим мышлением, которое резко увеличивает возможности человека за счет появления в сознании альтернативной позиции, альтернативного видения ситуации.

Двое сильнее одного, а трое еще сильнее. Если говорить об эффективности взаимодействия в группе, то представляется интересной следующая мысль: «В диаде фиксируется лишь самая простейшая, генетически первичная форма общения — чисто эмоциональный контакт. Однако диаду весьма трудно рассмотреть как подлинный субъект деятельности, поскольку в ней практически невозможно вычленить тот тип общения, который опосредован совместной деятельностью: в диаде в принципе неразрешим конфликт, возникший по поводу деятельности, так как он неизбежно приобретает характер чисто межличностного конфликта. Присутствие в группе третьего лица создает новую позицию — наблюдателя, что добавляет существенно новый момент к возникающей системе взаимоотношений: этот третий может добавить нечто к одной из позиций в конфликте, сам будучи не включен в него и потому представляя именно не межличностное, а *деятельное начало (курсив мой — Р.)*. Этим создается основа для разрешения конфликта и снимается его личностная природа, будучи заменена включением в конфликт деятельностных оснований (Андреева Г. М. *Социальная психология*. — М.: Аспект Пресс, 1999. С. 192.)». Сильная рефлексия должна предполагать наличие этого «третьего», который способен сравнить, оценить и согласовать конфликтные позиции «Я» и «другого», не являясь стороной конфликта (внутреннего конфликта). Но опять же, этот «третий» должен иметь некую опору для занятия такой независимой от «я» и «другого» позиции. Искать такую опору следует в опыте рефлексии своей нравственно-мировоззренческой позиции, о чем говорилось выше.

Одиночка может быть сильнее группы. Как один человек заменяет многих? Потому что он внутри себя организует продуктивный диалог (полилог), который проходит в свернутом виде, очень быстро, а не как в группе. Поэтому одиночка может быть эффективнее, но за счет того, что у него «внутри есть группа».

## **3-я рекомендация: приобрети привычку задавать себе вопросы.**

Постановка вопроса самому себе — это не только способ «остановки деятельности» и попытки ее ретроспективного осмысления. Это еще способ вербализации производимых действий, их интериоризации и экстериоризации («сворачивания и разворачивания» в умственном плане).

Если речь идет о деятельности педагога, то необходимо приучить себя после каждого урока (в конце рабочего дня) отвечать на вопросы, которые сначала можно оформить в виде опросника. Такой прием позволит также снять эмоциональное напряжение, отключить эмоции, которые «туманят» разум. Этот «другой» будет задавать «Мне» вопросы, и мы вместе, в полилоге «я-другой-третий», будем обсуждать деятельность, мою и учащихся. Еще лучше, если первое время такой диалог проводится в письменной форме. Примерный список вопросов может быть таким:

- Что мои ученики узнали нового для себя? Что важного и нового для них я предложил?
- Какие чувства ученики испытывали? Какова моя роль в формировании эмоциональной атмосферы урока?
- Какие трудности они испытывали? Как я помогал им эти трудности преодолеть?
- Какие педагогические методы и приемы сработали, а какие — нет? Почему?
- Что для меня было важнее: держать дисциплину, держать материал или управлять деятельностью учащихся? Почему?
- И т. д.

Конечно, ответы на эти вопросы должны быть предельно честными, это разговор внутри меня, «между своими». Моя сила как профессионала, моя компетентность происходят по большей части именно из такого диалога «группы внутри меня».

#### **4-я рекомендация: набирай материал (почву) для рефлексии.**

Рефлексия, как и любая деятельность (в том числе мыслительная), имеет мотив. Есть мотив — есть деятельность, нет мотива — нет деятельности, возможен лишь набор неосознанных (побуждаемых извне) действий. Как известно, мотив есть потребность, нашедшая себя в предмете, следовательно, деятельность *не может осуществляться беспредметно*, она должна иметь предмет, т. е. нечто, находящееся вне моего сознания, то, на что я могу направить свое сознание. Иными словами, я не могу рефлексировать ни о чем, *для рефлексии мне нужен предмет*.

Из этого, казалось бы, всем очевидного утверждения следует всем очевидный вывод: качество моей рефлексии во многом зависит от знания предмета рефлексии. Чем лучше я знаю, например, особенности психологии подростка, способы вербального и невербального проявления внутреннего мира, тем больше я имею материала для рефлексии.

#### **5-я рекомендация: не стесняйся изобретать велосипед.**

Если мы проанализируем выставляемые на различные конкурсы эксперименты и инновационные педагогические проекты, то увидим, что большая часть из них не является открытием в науке или инновацией для практики. Объясняется это тем, что педагоги не сумели найти в литературе то, что и так давно уже открыли до них. Молодые учителя часто «изобретают велосипед», с восторгом рассказывая об открытых ими «новых» методах и приемах.

Но как бы критически и научно-академически щепетильно мы ни относились к таким явлениям, в подобной «научно неправильной» практике нужно видеть плюсы, а не минусы. Педагогическая компетентность формируется не только и не столько изучением и освоением существующих методик и технологий, сколько рефлексивным проживанием педагогической действительности, в ходе которого происходит понимание того, «как это сделано». Как сказал Ж. Пиаже: «Понять что-либо — значит открыть вновь». Возьмусь даже высказаться более категорично: педагог, который не изобрел

ни одного велосипеда, некомпетентен, т. е. не способен *оптимально решать педагогические задачи*. Открытие, изобретение всегда проходит через рефлексию, и чем чаще мы изобретаем, тем больше используем свои рефлексивные способности, развиваем их.

### **6-я рекомендация: изучай и применяй современные и несовременные образовательные технологии.**

Рекомендация, которая на первый взгляд противоречит только что написанному выше. Однако именно на противоречиях (на разрывах) возникает красивое решение педагогической задачи. Я могу освободить сознание от стереотипов, но одновременно я *произвольно* могу и заполнить его этими стереотипами, чтобы увидеть ситуацию с разных сторон. При этом анализ любой технологии является рефлексивным анализом: «Что такого особенного предлагает создатель технологии, чего нет у меня?» — а этот вопрос запускает процесс осознания особенностей *собственной деятельности*.

Особенно ценным является изучение инновационного опыта, как настоящего, так и мнимого.

«Инновации (собственно новые педагогические технологии) могут выступать как инструмент, усиливающий рефлексивные процессы, действующий как авторефлексия. Отдельные технологии, построенные на рефлексии, могут стать «учителем рефлексии». Современные образовательные технологии, такие как метод проектов, педагогические мастерские, дебаты, исследовательские и дискуссионные технологии, кейс-метод, технология портфолио, построены на рефлексии и в полной мере могут быть отнесены к технологиям определенного характера, технологиям по «обучению мышлению».

### **7-я рекомендация: Ориентируйся на планируемые результаты ФГОС**

Мощным средством развития рефлексивности как обучающихся, так и учителей служит работа над универсальными учебными действиями, вмененная новыми образовательными стандартами в обязанность всех без исключения педагогов. В ходе такой работы приходится представлять себе не только будущую деятельность учащихся, но и свою собственную. Появляются следующие эффекты:

- определенность (четкое видение) будущих результатов учебной деятельности;
- ясное представление алгоритма действий, причем алгоритма нелинейного, с возможными вариантами развития событий («а если что-то пойдет не так, я смогу найти решение проблемы, потому что неожиданные проблемы в моей работе — это скорее правило, чем исключение»);
- адекватная оценка текущей ситуации и адекватная самооценка всех участников образовательных отношений, на основе которой производится обоснованная коррекция их действий.

Это все и есть рефлексивные действия, которых сегодня так не хватает нашим педагогам для внедрения новых стандартов.

## **Заключение**

Я слышу много разговоров о бездуховности, нравственной неопределенности молодежи, назначении виновных за это (государство, СМИ, чиновники, плохие учителя и т. д.). Однако основная причина заключается в том, что мы упускаем в педагогической работе главное — не понимаем и не занимаемся развитием инструментов человеческого сознания, которые являются «лекарством от бездуховности». Проблема кроется

в противоречии между декларациями о «необходимости творческого подхода каждого педагога к своему делу» и реальным навязыванием ему нормативно-технологического мышления (жесткое календарно-тематическое планирование, жесткая привязка к УМК). Педагог не может и не должен подвергаться прямому управлению, потому что это приводит к его прямому профессиональному унижению. Однако, прежде чем дать ему свободу ситуативного решения педагогических задач, нужно дать ему соответствующие инструменты, обеспечивающие ценностную ориентацию и правильный поиск методических и технологических решений. И проконтролировать, чтобы он этим инструментом пользовался. Тогда я смогу изменить установки педагогов, их индивидуальное поведение, изменить групповое поведение, т. е. получить не набор отдельных педагогов, работающих врозь, а сильный педагогический коллектив, способный красиво решить любую задачу.

В этом видится основной фокус усилий системы повышения квалификации и руководителей образовательных организаций.

### Отзывы экспертов

«Статья имеет глубоко реалистичные корни. Рефлексия индивида (например, учителя) и ее влияние на результат собственной деятельности сравнимы со стабилизирующей работой отрицательной обратной связи в технически сложных системах (уж извините за „нравственно-технические вопросы управления“). Но я очень надеюсь, что до масштабной реализации на деле не дойдет. Иначе это будет еще одна контрольная точка для учителя. Еще один отчет. Еще одна аттестация. Еще одна аккредитация...»

«Раньше, когда внутри меня рождался полилог, я бывала напугана. Теперь, прочитав статью, стало ясно, что это нормально: „здоровая шизофрения“, которая только во благо. Буду рекомендовать педагогу организовать групповую работу внутри своей мыслительной деятельности. Надеюсь, что коллеги меня поймут».

«Рефлексия — самая большая беда большей части педагогов. Объективно можно сказать, что истоки проблемы кроются в:

- возрастном составе педагогических коллективов. В основном у нас возрастные педагоги, которые тяжело переживают смену идеологии и места учителя в обществе;
- том, что рефлексии фактически не учат в вузах, упоминая лишь, что она должна быть. Хорошо, если студенту попадет опытный методист;
- том, что методические службы (вне школы) зачастую стали не помощниками педагога, а контролирующим органом;
- том, что начать задавать себе вопросы очень сложно, а делать это ежедневно и ежечасно тем более.

Конечно же, все проблемы можно решить, и главные в этом — руководители школ. Именно они могут мотивировать педагога, оказать помощь и поддержку, а потом и проконтролировать. Самое главное, чтобы результат положительно отразился на работе учителя с детьми, а не ушел в слова».

«Прав автор, мы настолько привыкли исполнять всевозможные инструкции и циркуляры, что сам процесс познания себя и своей деятельности перестал быть ценным. Ценно только то, что попадает под критерии оплаты труда, а раздела „рефлексивная позиция педагога“ там нет. Зато есть „полнота и ведение профессиональной документации. Своевременность предоставления отчетов“. В этом смысле рекомендации по формированию собственной рефлексивной позиции — главное достоинство текста».

 **ДИРЕКТОРИЯ**

<http://www.direktoria.org>

© Информационная система «Директория», 2016

© Директор школы №8 (211), 2016