

# РЕФЛЕКСИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ условие эффективной педагогической деятельности

Владимир Владимирович Робский,  
преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Кубанского государственного университета,

*Самое первое, что необходимо сделать тому,  
кто вступил на путь самоосознания, –  
это отличить себя от своего тела.  
А.Ч. Бхактиведанта Свами Прабхупада.  
Жизнь происходит из жизни*

**Вдохновлённые Национальной рамкой квалификаций и соблазненные безудержным желанием контролировать всё и вся, наши уважаемые учёные написали профессиональный стандарт для педагогических работников, который уже несколько лет никак не может найти себе место ни в системе нормативных актов, ни в умах и душах принципиально не стандартизируемых педагогов. Многофакторность педагогического труда не вмещается в предлагаемые критерии и показатели эффективности. Более того, понятие «эффективность» на практике подменяется понятием «соответствие». Соответствие критериям, весьма произвольно прописанным, так же произвольно интерпретируемым и так же произвольно игнорируемым при надобности. Статья раскрывает взгляд автора на проблему содержания профессиональной деятельности учителя.**

- развитие ребёнка • педагогическая деятельность • рефлексирующий педагог
- универсальные учебные действия

## Проблема оценки профессиональной деятельности

Труд педагога оценивается по формальным *НЕпедагогическим* показателям через систему сомнительных процедур, реализуемых ни в чём не сомневающимися людьми. И реально высокую оценку получает не столько хороший учитель, сколько хороший собиратель справок и умелый составитель отчётов. Всё это наводит на мысль

*о неэффективности предлагаемой системы оценки эффективности, и вызывает желание разобраться с проблемой эффективности педагогической деятельности.*

Эффективность (лат. *efficientia*) — соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами (ISO 9000:2015). Я выделяю здесь ключевое слово «соотношение», и, говоря об эффективности, мы всегда должны удерживать его смысл, понимать, что слово «соотношение» здесь ключевое. В противном случае «эффективность» подменяется

«результативностью», а это уже совершенно другое качество, где мы игнорируем затраченные ресурсы («результат любой ценой»): нам важно достичь, чтобы отразить это в отчёте. В результате подмены понятий мы имеем дело не с «эффективным», а с «фиктивным» (или «дефективным») контрактом, несущим в себе сильный демотивирующий и разлагающий заряд.

Поэтому проблема видится не в анализе итоговых результатов — они-то как раз могут быть универсальными и достаточно легко формулируемыми, как, например, в ФГОСах. Проблема (и не одна) в другом.

Первая проблема заключается в существующих возможностях оценки динамики результатов. Объективно оценить педагога можно, если проследить динамику развития ребёнка, «попавшего к нему руки». Для этого необходимы достаточно сложные процедуры, в ходе которых фиксируется исходное состояние (системы, успеваемости, владения универсальными учебными действиями), а затем, по истечении контрольного периода, эти процедуры следует повторить, учитывая при этом требования к их надёжности и валидности. Получается, что мы дублируем труд педагога по оценке учащихся, не доверяя ему. Затраты на эти процедуры сопоставимы с затратами на процессы, которые ими оцениваются. Можно предположить, что общество достигнет такого уровня, что позволит тратить на контроль больше, чем на контролируемую работу, но в обозримом будущем система к подобным затратам не готова.

Вторая проблем заключается в количестве и качестве затрачиваемых разными специалистами ресурсов: для получения одного и того же результата могут использоваться разные ресурсы. Как учесть эту разность ресурсов, когда одному педагогу нужно 3 дня, другому — 1 час, одному — выложиться в применении множества методических приёмов, а другому — только глазом повести? Ещё более сложный вопрос об использовании таких ресурсов, как авторитет педагога, его профессиональное мастерство: эти ресурсы накапливаются годами, а эффективность их использования настолько велика, что остальными ресурсами (в том числе материально-

технической обеспеченностью учебного процесса) можно в большинстве случаев пренебречь.

Решение проблем учёта динамики результата и используемых педагогом ресурсов представляется процессом довольно сложным и нецелесообразным, что подтверждается многолетними опытами применения различных систем аттестации — ни одна из этих систем не смогла закрепиться в качестве достойного инструмента оценки педагогического труда. Можно даже сказать, что проблема оценки эффективности педагогического труда через систему формализованных критериев и показателей принципиально не решается ввиду таких особенностей педагогической деятельности, как 1) многофакторность и 2) субъект-субъектность.

Говоря о многофакторности, я имею в виду предельную открытость педагогической системы, подверженной влиянию такого количества значимых факторов (то есть тех, *которыми нельзя пренебречь*: политика, семья, СМИ, Интернет, мода, культура), что их все просто невозможно учесть, зафиксировать в каком-либо документе.

«Субъект-субъектность» возникает, когда объект приложения усилий сам становится субъектом, прикладываящим усилия как к самому себе (ученику), так и к тому, кто на него оказывает влияние извне (педагогу, другому субъекту). Индивидуальность учащегося накладывает отпечаток на весь образовательный процесс, в том числе и на планируемые результаты, которые прописаны в образовательных стандартах абстрактно (безотносительно к конкретной личности), но в ходе взаимодействия участников образовательных отношений эти результаты обретают конкретные, личностные, черты. Так вот педагогическая деятельность отличается от других видов деятельности крайней (*предельной!*) субъект-субъектностью. Это означает,

что деятель (педагог) не может сам гарантированно определять смысл, характер и форму отношений с другим участником совместной деятельности — ребёнком. Он имеет дело не с объектом, а с другим субъектом, который активен и вносит вклад в совместную деятельность. Более того, педагог сталкивается и со своей субъектностью: он не бездушная анализирующая машина, а также, как и ученик, обременённый физическим чувствующим телом и сложной психикой субъект. И этим субъектом тоже необходимо управлять, управлять собой: поведением, психическим и физическим состоянием, способами и формами восприятия мира. А управлять можно только тогда, когда объект управления (но при этом воспринимаемый как субъект) отчуждён, выведен за рамки личности, т.е. я его (в смысле «себя») вижу не изнутри, а отстранённо. Получается, что педагог может профессионально решать задачи только тогда, когда он выходит за рамки ситуации, рефлексивно поднимается над ней<sup>1</sup>, видит «сверху»:

- 1) всю ситуацию;
- 2) ученика и его психику (душу) в этой ситуации;
- 3) себя и душу в этой ситуации.

При этом речь не идёт о простом моделировании поведения и определении алгоритма действий и возможных реакций, находящихся в ней субъектов. Всё гораздо сложнее как раз из-за постоянно меняющихся условий, настроений, возникновения новых факторов.

Кажется, мы сильно ошиблись, когда уверовали в универсальную силу естественнонаучных моделей и перенесли методологию материализма на объяснение психических явлений и педагогического процесса: «Создание и применение моделей в человеческой сфере значительно сложнее, чем в физике. Человек, в отличие от куска мёртвой материи, имеет возможность замкнуться,

<sup>1</sup> См. *Кашапов М.М.* Психология педагогического мышления / Монография. — СПб.: Алетейя, 2000.

только частично открыться для моделирования. Возникает опасность того, что моя картина ближнего может стать одной-сторонней, окостеневшей, фрагментарной, без любви. Сюда же следует отнести опасность предрассудков и *обратного воздействия модели на моделируемого* (курсив мой — В.Р.). Слова: «Из тебя ничего не получится» могут поспособствовать тому, что говорящий окажется прав. Впечатляющие примеры такого рода вошли в мировую литературу — назовём только произведения Макса Фриша и Бертольда Брехта.

Однако, прежде всего, подобная объективирующая методика моделирования противоречит главному элементу межчеловеческого — элементу встречи. Встречи происходят на равном уровне. При каждой настоящей встрече я активен сам и жду активности от другого участника встречи. Если я приму позицию наблюдателя и займусь составлением модели, я создам дистанцию и сделаю другого участника встречи объектом. Я разрушу встречу<sup>2</sup>. «Встреча» возможна только при обоюдной рефлексии, при общении душ, когда общающиеся нематериальные сущности управляют физическими телами, *выражают себя в поведении тела*. Если мы говорим о формировании и развитии личности, понимаемой как физическое тело, наделённое душой, — это одно. Если мы говорим о развитии души, которая пользуется телом как инструментом, — это другое. Разные основания порождают разную философию, методологию и методику — в этом заключается главная проблема определения смысла педагогической деятельности.

В педагогической реальности ситуация всё время, ежеминутно, отклоняется от созданной мной модели, мои действия, ориентированные на модель, запаздывают, а пока я осознаю, что нужно вносить

<sup>2</sup> *Хегеле П.К.* Возможности и границы естественнонаучных высказываний. — Билефельд: Изд-во «ЛОГОС», 1990. — С. 16.

коррективы, ситуация вновь меняется — и запаздывающее педагогическое решение становится нормой. Суть педагогической работы сводится к борьбе с последствиями, в то время как мы хотим формировать основания поведения. Педагогическая деятельность — ситуативно-динамическая, постоянно меняющаяся формы, направления и даже цели — в зависимости от сиюминутно складывающихся обстоятельств, т.е. внешних условий её реализации и внутреннего состояния субъектов этой деятельности. Если мы эти условия и состояния не учитываем, то не можем этой деятельностью управлять.

### Рефлексивные способности педагога

Для реального осознанного управления образовательным процессом педагог должен:

- 1) постоянно удерживать в сознании главные цели (планируемые результаты);
- 2) непрерывно диагностировать ситуацию (условия и состояния всех субъектов);
- 3) проектировать и корректировать действия на основе прогнозирования развития ситуации.

Всё это возможно, только если педагог обладает, во-первых, развитыми (*специально поставленными, освоенными*) рефлексивными способностями, и во-вторых, развитой (*специально поставленной, освоенной*) педагогической техникой. И первому, и второму необходимо специально обучать в вузах и на курсах повышения квалификации, чего, к сожалению, не предусматривают существующие программы профессионального педагогического образования, направленные на обучение рефлексам (т.е. бессознательной деятельности), а не рефлексии. У Карла Густава Юнга есть текст «О перерождении», в котором приводится замечательная притча.

«Жил однажды странный старик, и жил он в пещере, чтобы отдохнуть от шума деревни. Его считали колдуном, и оттого он имел учеников, которые надеялись обучиться у него искусству колдовства. Но сам он не помышлял ни о чём подобном. Он только стремился знать то, чего он не знал, но что, как он чувствовал, происходило всегда. Размышляя подолгу о том, что не поддаётся созерца-

нию, он не нашёл иного способа преодолеть затруднения, как взять кусок красного мела и нарисовать на стене всевозможные виды диаграмм, чтобы определить, на что больше похоже то, чего он не знает. После многих попыток он остановился на круге. «Это так, — почувствовал он. — А теперь впишем в него квадрат!» — И стало ещё более похоже. Его ученики были любопытны; но они смогли понять только, что старик близок к чему-то, и они отдали бы всё, чтобы знать, что он делает. Но когда они спросили его об этом, он не ответил им. Тогда они увидели рисунки на стене и сказали: «Вот оно!» — и стали рисовать диаграммы. Но, поступая так, они перевернули весь процесс с ног на голову, сами того не заметив: они предвосхищали результат в надежде повторить процесс, который привёл к этому результату. Так было когда-то, так происходит и по сей день»<sup>3</sup>.

Великолепная иллюстрация организации системы образования, которая даёт только образцы поведения, игнорируя стоящие за этим поведением смыслы.

Многофакторность и субъект-субъектность педагогической деятельности выдвигают необходимое требование: *осознанность, осмысленность* действий планирования, организации, мотивации и контроля. Разумеется, что любая деятельность в идеале должна быть осмысленной, но в педагогике требование осмысленности главное, критичное. Основной вопрос профессионального становления и развития сегодня — не «что» или «как» я это делаю, а «ЗАЧЕМ» («почему») я это делаю.

Только рефлекслирующий педагог способен продуктивно аккумулировать опыт, потому что опыт не есть просто знание

<sup>3</sup> Юнг Карл Густав. Синхрония. — М.: Изд-во «АСТ», 2010.

и «правильное» воспроизведение внешних действий, опыт — это переживание и понимание смысла того, что делаешь. *Опыт — это оформленная определённым образом рефлексия деятельности.* Поэтому развитие профессионализма должно строиться не только и не столько через предъявление опыта, сколько через осмысление (рефлексию) опыта. Не только «что происходило», но и «почему, что происходит со мной, с другими, что я чувствую и думаю, что чувствуют и думают другие». Рефлексия, «отстранение» от себя, от ситуации порождает внутреннее спокойствие, в состоянии которого происходящее воспринимается по-новому. Более того, именно рефлексивные состояния — сито, «отделяющее зёрна от плевел»: существенное отделяется от несущественного, и мы начинаем общаться не с внешними проявлениями и «шумами», а с самой сутью. Рефлексия в этом смысле есть выход за пределы физических условий, когда эти условия утрачивают влияние на наше сознание, и сознание становится «чистым», работающим с существенным, настоящим, вечным. Так учится человек, с самого детства: «В период дошкольного детства в перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребёнок обучается рефлексии на других людей. В школе в новых условиях жизни эти приобретённые рефлексивные способности оказывают ребёнку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. В то же время учебная деятельность требует от ребёнка особой рефлексии, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач»<sup>4</sup>.

Помочь ребёнку в этом сложном процессе может только самостоятельно рефлексирую-

<sup>4</sup> Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — С. 249.

щий педагог. Всем участникам образовательных отношений (в том числе управленцам) необходимо понять, что развитие рефлексивных способностей не факультативное, а *обязательное требование* образовательных стандартов: «Процесс индивидуального присвоения умения учиться сопровождается усилением осознанности самого процесса учения, что позволяет подросткам обращаться не только к предметным, но и к метапредметным основаниям деятельности. Универсальные учебные действия в процессе взросления из средства (того, что самим процессом становления обеспечивает успешность решения предметных задач) постепенно превращаются в объект (в то, что может учеником рассматриваться, анализироваться, формироваться непосредственно). Этот процесс, с одной стороны, обусловлен спецификой возраста, а с другой — глубоко индивидуален, взрослым не следует его форсировать.

На уровне среднего общего образования в соответствии с цикличностью возрастного развития происходит возврат к универсальным учебным действиям как средству, но уже в достаточной степени отрефлексированному, используемому для успешной постановки и решения новых задач (учебных, познавательных, личностных). На этом базируется начальная профессионализация: в процессе профессиональных проб сформированные универсальные учебные действия позволяют старшекласснику понять дефициты с точки зрения компетентностного развития, поставить задачу доращивания компетенций.

Другое принципиальное отличие старшего школьного возраста от подросткового — широкий перенос сформированных универсальных учебных действий на внеучебные ситуации. Выращенные на базе предметного обучения и отрефлексированные, универсальные учебные действия начинают испытываться на универсальность в процессе

пробных действий в различных жизненных контекстах»<sup>5</sup>.

Важность овладения рефлексией заключается также и в том, что мы в ближайшее время столкнёмся с ещё более жёсткой конкуренцией со стороны искусственного интеллекта, который уже сегодня хорошо умеет анализировать состояние и производимые операции. Может быть, наступило время учиться у искусственного интеллекта технике (подчеркиваю — технике, а не моральным основам) познания себя? Преимуществом будет обладать тот, кто лучше понимает, как и почему он действует, потому что такое понимание помогает произвольно изменять деятельность (её направление и параметры). Человек со слабыми рефлексивными способностями неконкурентен именно потому, что он не понимает, каким образом он встроен в конкретную ситуацию, да и вообще в этот мир. Наша эволюция будет зависеть не столько от скорости научно-технического прогресса, а от скорости накопления опыта, способности сознательно «строить себя» и деятельность. Повторю ещё раз, что опыт — это отрефлексированная деятельность.

Когда мы действуем, то образ наших действий может варьироваться, быть с разных точек зрения «правильным» или «неправильным». Рефлексия, как и любая человеческая деятельность, тоже может происходить различными способами и также может подвергаться рефлексии более высокого уровня, когда мы имеем дело с наблюдением за тем, как наблюдаем за ситуацией и за собой. Если на первом уровне наблюдаем за собой, раздваиваясь на 1) «действующего» и на 2) «наблюдающего за первым», то на втором уровне появляется 3) «третий, который наблюдает за вторым, оценивая качество наблюдения за первым». У меня этот второй уровень рефлексии ассоциируется с совестью, которая имеет внеличный, всеобщий характер. Как личности мы все разные, но во всех нас есть общее, и это общее можем ощутить и понять только тогда, когда не только рефлекслируем

<sup>5</sup> Примерная основная образовательная программа среднего общего образования / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з). — С. 136.

себя в этом мире, но и рефлекслируем рефлексивную позицию.

Для иллюстрации сказанного опишу следующую ситуацию. Вот в комнате общаются двое, один из которых недавно зашёл с улицы, где ярко светит солнце. Он был в тёмных очках, но, задумавшись, забыл их снять и общается с партнёром, глядя на него через тёмное стекло, при этом ощущает зрительные трудности, но причину этих трудностей не понимает. Почему? Потому что он не рефлекслирует в этом направлении, он не «видит» себя со стороны. Кто даст ему команду снять тёмные очки, чтобы избавиться от дискомфорта и улучшить физическое видение ситуации? Варианта два. Первый: это может быть его собеседник, который скажет: «А может вам в очках неудобно?» — и тогда наш герой обратит внимание на себя и очки снимет. Второй вариант: он сам, выйдя в рефлексивную позицию («наблюдающего за первым»), поймёт причину затруднений и оттуда даст команду первому («действующему») эти затруднения снять (вместе с очками).

А теперь представим себе, что сквозь очки (чёрные или розовые) смотрит «наблюдающий за первым», оценивает ситуацию и командует «действующим» исходя из того, как он видит ситуацию (в чёрном или в розовом). Ну не нравится мне этот человек! Не может он сказать ничего достойного моего внимания. Я воспринимаю другого предвзято, искажение вносится моей рефлексивной позицией. Для того, чтобы скорректировать эту позицию, я должен эту позицию видеть, наблюдать. Как? Только поднявшись на уровень выше и, рефлекслируя над рефлекслирующим, увидеть, как и почему происходит искажение восприятия.

Второй уровень рефлексии позволяет анализировать ошибки восприятия действительности. Часто мы видим мир

не таким, как он есть, а через призму созданных моделей и теорий («человек смотрит глазами, а видит мозгом»). Хороший пример привёл Э. Берн: «...Лётчик сельскохозяйственной авиации смотрит на карту и видит телеграфный столб и силосную башню. Потом он глядит на землю и видит то же самое: телеграфный столб и силосную башню. «Ага, — говорит он. — Так вот мы где... Теперь всё ясно». На самом деле ясность обманчива. Друг, сидящий рядом, перебивает: «Минутку! Внизу — телеграфный столб, силосная башня и нефтяная вышка. Есть ли они на карте?» «Не всё, — отвечает пилот. — Столб есть, башня есть, вышки нет. Наверное, её сняли». «Дай мне карту», — говорит друг. Он развёртывает её целиком и изучает квадрат за квадратом. И вот он показывает пальцем то место на карте в двадцати милях в сторону от проложенного маршрута, где обозначены столб, башня и вышка. «Вот мы где», —

говорит он. Пилот только разводит руками. Мораль: в подобных случаях смотри сначала на землю, а потом на карту»<sup>6</sup>.

Важность овладения рефлексивными способностями учителем трудно переоценить, потому что они делают возможным построить субъект-субъектные отношения, т.е., во-первых, ощутить себя субъектом и, во-вторых, ощутить субъектом другого.

Мы должны заставить бессознательное сознаваться — и в этом главный ключ к профессиональному педагогическому мастерству. **НО**

---

<sup>6</sup> Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — СПб.: Лениздат, 1992. — С. 363.