

# УПРАВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИЕЙ ПЕДАГОГА

**Владимир Владимирович Робский,**  
преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Кубанского государственного университета  
e-mail: vladimir-robskij@yandex.ru

**«Сознание — это часть мозговых процессов, выделившаяся из них настолько, что субъективно кажется неким единством, но это единство — обманчивый результат самонаблюдения. Другие мозговые процессы, которые вздымают сознание, как океан вздымает айсберг, нельзя ощутить непосредственно, но они дают о себе знать порой так отчётливо, что сознание начинает их искать» (Станислав Лем).**

• рефлексия • рефлексные способности • продуктивный конфликт • обучение рефлексии • поведенческие индикаторы

## Есть проблема

Анализ содержания федеральных государственных образовательных стандартов позволяет сделать вывод, что одно из приоритетных направлений работы современного педагога — развитие рефлексивных способностей учащихся. Слово «рефлексия» или производные от него употребляются часто и в разных разделах основной образовательной программы как начального, так и основного общего образования. Словосочетание «проводить совместно с учащимися рефлексивный анализ» присутствует в квалификационных требованиях Единого квалификационного справочника. В то же время практика показывает, что самих педагогов (как будущих, так и нынешних) рефлексии специально не учат, а многие учителя рефлексивные способности не демонстрируют.

Чтобы создать условия для развития рефлексивных способностей, необходим ряд организационных мер, в основании которых идея: рефлексивные способности учащихся не менее важны (может быть, более важны), чем знания. ФГОС эту идеологию закрепляет, располагая метапредметные результаты перед предметными, а программы формирования и развития универсальных учебных действий — перед программами по предметам.

Во-первых, необходимо сделать рефлексивные способности будущего педагога предметом оценки (в вузе, колледже).

Во-вторых, реально, в том числе на бумаге (в журнале, ведомости), сделать рефлексивные способности (как универсальное учебное действие) школьника предметом оценки (как того требует ФГОС). Для этого необходимо хотя бы инструктивное письмо Министерства образования и науки, разрешающее и рекомендуемое это делать.

Данная статья предназначена для руководителей школ и имеет своей целью обратить их внимание на важность развития рефлексивных способностей педагогов.

### Что такое рефлексия

В нашем словаре есть множество слов с корнем «рефлекс», и у большинства людей значение этих слов связано с «отражением». В физическом смысле это отражение лучей, а в философском — «размышление»; «внутренний опыт, самонаблюдение» (Локк); «мысль, обращённая на самое себя» (Гегель).

Рефлексивность присуща людям: мы размышляем над причинами наших удач и поражений, пытаемся определить момент, когда можно было ситуацию развернуть по-другому, задаём себе вопросы: «Что я сделал? Как я сделал? Зачем? Что было так и не так? В чём причина? А как бы я поступил на месте моего собеседника (партнёра, оппонента)? Почему, несмотря на успешное завершение проекта, у меня чувство неудовлетворённости?» Рефлексия не просто размышление, это — поиск смыслов.

«РЕФЛЕКСИЯ (от лат. reflexio — обращение назад) — способность человеческого мышления к критическому самоанализу. Различают несколько видов рефлексии. Элементарная рефлексия заключается в рассмотрении и анализе человеком собственных знаний и поступков. Такой вид рефлексии присущ почти каждому: каждый из нас хотя бы изредка задумывается над причинами собственных неудач и ошибок с тем, чтобы изменить свои представления о мире или об окружающих, исправить ошибки и постараться не допускать их в будущем. Рефлексия помогает нам учиться на своих ошибках. Научная рефлексия направлена на критическое исследование научного знания, методов и приёмов получения научных результатов, на процедуры обоснования научных теорий и законов, и находит выражение в специальных дисциплинах — логике, методологии научного познания, психологии научного творчества и т.п.»<sup>1</sup>.

Латинское слово reflexio, которое легло в основу однокоренных слов, обозначающих интересую-

<sup>1</sup> Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина — М.: Гардарики, 2004.

щие нас явления и процессы, переводится как «обращение назад». Однако рефлексивный процесс может происходить во время события, когда в ситуации «здесь и сейчас» принимаются решения, устанавливаются контакты, проясняется суть происходящего. Рефлексия возможна и до события, когда человек рассматривает будущую ситуацию, создаваемую и проигрываемую в сознании. Таким образом, *рефлексия есть неотъемлемая часть человеческого сознания, она присуща человеку и совершается постоянно по отношению к прошлому, настоящему и будущему нашего осознаваемого бытия. Чем выше уровень сознания человека, его способность «выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому сугубо избирательно связаться с ним» (по С.Л. Рубинштейну), тем более осмысленна его деятельность, тем более она продуктивна. Если же педагог не может достаточно отчётливо отделить себя от окружающего мира (не просто «я есть», а «я есть такой-то, особый»), он попадает во власть ситуации, и его деятельность имеет в основном бессознательный характер, что выражается в некритичном отношении не только к внешним инструкциям и методикам, но и к самому себе, собственным стереотипам и устойчивым, окаменевшим моделям поведения. Если я не рефлексирую («не вижу») себя, я не понимаю себя, не знаю, как собой управлять.*

Рефлексия помогает человеку собрать отдельные элементы мозаики опыта в целостную картину ситуации. Для педагога такое целостное видение особенно важно, так как, не увидев систему в целом (урок, ученика, методику), он не сможет адекватно с ней взаимодействовать или ею управлять.

### Субъектность, рефлексия, продуктивный конфликт

Когда мы говорим о так называемых «субъект-субъектных отношениях»

в педагогике, то имеем в виду особое отношение участников образовательного процесса друг к другу. Это особое отношение заключается в восприятии общающегося с тобой человека как существа рефлексивного по своей сути.

Субъект отличается от объекта рефлексивностью. Объект не рефлексивен — не способен, во-первых, «видеть себя со стороны», во-вторых, мысленно поставить себя на место другого. Объект не может свою деятельность перевести в модель, а на основании модели не может построить деятельность. Субъект всегда рефлексивен. Это есть главное и основное отличие.

Если я отношусь к другому субъекту как к объекту, значит, я не «вижу» его рефлексивности, т.е. его способности к рефлексии, или отказываю ему в такой способности (что, собственно говоря, для меня самого уже не будет иметь никакого значения). Основная проблема современного образования заключается как раз в невнимании к развитию этой способности у всех без исключения участников образовательных отношений и в первую очередь у педагогов, которые потом и будут учить детей, а также их родителей.

Когда мы сталкиваемся с серьёзными проблемами непонимания между людьми, нетерпимостью, которые ведут к непродуктивным конфликтам, национальной и религиозной розни, вооружённым столкновениям, то видим, что причинами их возникновения становятся либо конфликт интересов, либо отсутствие способности к рефлексии. Понимание можно описать в виде рефлексивного каламбура: «Я знаю, что ты знаешь, что я знаю».

Непонимание как следствие «нерефлексивности» ведёт к безальтернативному восприятию действительности и плохо подготовленным решениям.

В педагогике ситуация продуктивного конфликта нормальна. Но конфликтовать продуктивно можно только в условиях сильной

взаимной рефлексии, когда идёт общение двух разумов, умеющих управлять своими материальными проявлениями (телом, выражающим эмоции, интеллектом и волей). Если разум не справляется с таким управлением в силу слабости рефлексивной позиции, неумения отделить себя от материальных проявлений самого себя, то в ситуации «здесь и теперь» конфликт становится непродуктивным. Может быть, впоследствии разум вернётся к пережитому и отрефлексирует произошедшее (сделает конфликт продуктивным «в прошлом»). Но профессионализм педагога заключается в умении организовать продуктивный конфликт в настоящем, а для этого необходимо:

- сформировать (раскрыть) рефлексивную (субъектную) позицию учащегося;
- вступить в контакт с его рефлексивной позицией, организовать диалог на уровне сущностей, управляющих телом, интеллектом, эмоциями и волей;
- зафиксировать результат такого диалога в виде сформировавшихся рефлексивных позиций.

И даже если не удастся перевести конфликт из непродуктивного в продуктивный, профессиональный педагог «засеет» рефлексивную позицию ученика такими «семенами», которые, прорастая позже, позволят каким-то образом отрефлектировать прошлое и выработать новую позицию уже самостоятельно (хотя в этом случае он всё равно будет осознанно или неосознанно общаться с предполагаемой им воображаемой позицией педагога).

Отсутствие рефлексивных способностей делает любого человека объектом, которым можно легко манипулировать. Отсутствие рефлексии неразрывно связано с бессубъектностью (отрицанием себя в качестве субъекта), а бессубъектность неизбежно приводит к непродуктивности. Бессубъектный непродуктивный человек всегда ищет ресурсы (интеллектуальные, эмоциональные) за пределами себя, поэтому он легко попадает под влияние идей и учений, часто разрушительных для него

самого. Отсутствие инструмента анализа действительности (в том числе психической) делает человека объектом, зависимым от СМИ, политиков и окружающих. Развитие рефлексивной способности позволяет человеку стать субъектом и является единственным средством противодействовать манипулированию. Думается, что серьёзные изменения в общественной жизни происходят именно благодаря накоплению «рефлексивного потенциала», когда осознание отдельными людьми тенденций развития складывается в единую резонансную волну, захватывающую всё вокруг и вовлекающую в круговорот изменений. В целом для общества становление рефлексии у множества людей становится одним из главных условий устойчивого и оптимального (по форме, по средствам и методам, по приносимым жертвам) развития. В связи с этим современную систему образования можно рассматривать как инструмент инновационного развития, а задачи, перед ней стоящие, далеко выходят за рамки педагогики и требуют пристального внимания со стороны политиков всех уровней. В этом смысле осознанное внедрение ФГОС, основанное на системно-деятельностном подходе, действительно политическая задача.

### Рефлексия и ФГОС. Обучение рефлексии

Есть предположение, что у многих педагогических работников не развиты рефлексивные способности. Это обусловлено, с одной стороны, отсутствием в программах подготовки педагогических кадров каких-либо попыток формировать рефлексивную позицию, а с другой стороны, в реальной педагогической практике отсутствуют требования со стороны органов управления системой к обретению такой позиции. Рефлексирующий педагог трудно управляем «сверху», поэтому чиновник не вводит критерий «способность к рефлексии» в оценку педагогической деятельности, то есть самый главный, на наш взгляд, критерий оценки исключается из обращения. Результат — сразу же меняются смыслы и приоритеты, а исходя из этого, деятельность учителя приобретает по преимуществу исполнительский, нетворческий характер, т.е. преобладает знаниевая парадигма обучения. При таком подходе нам важна усвоенная

сумма знаний, при этом не интересен процесс их усвоения.

Стержень ФГОС — системно-деятельностный подход, разворачивающий внимание педагога в сторону процесса, и даже не процесса усвоения знаний, а процесса освоения способов действий. Мне как учителю важно понять стратегию мышления и действий ученика, чтобы я мог оказать ему помощь не в приобретении фактов, а в способе их получения и обработки. *Моя цель — избавить ученика от учителя, сделать его самостоятельным.* Какие у меня как у профессионала есть для этого инструменты и методики?

При ответе на этот вопрос мы и сталкиваемся с проблемой неразвитости рефлексии как у детей, так и у самих педагогов: «Обнаружение стратегии, которой предпочитает пользоваться ученик, сопряжено с рядом методических трудностей. Они связаны прежде всего с разработкой учебных задач, допускающих поиск и реализацию разных способов их правильного решения. Вторая трудность состоит в том, что ученик, действуя, не всегда может осознавать тот реальный способ, которым он пользуется (описать его, рассказать о нём, показать), а это закрывает путь к выявлению различных способов создания образа, их коррекции в ходе обучения. Третья трудность состоит, на наш взгляд, в том, что учитель (экспериментатор) не всегда умеет общаться с учеником так, чтобы обеспечить его «открытость», т.е. вызвать у него потребность рассказать о том, что, почему и как он делает, создавая образ, снять страх ошибки, боязнь получить плохую отметку, подкрепляя радость ученика от самого процесса поиска, желание его варьировать, находить и предлагать в совместной работе с учителем (классом) новые, нестандартные способы, даже если они не всегда соответствуют конкретным целям усвоения. Только в этих условиях можно выявить

сложившиеся у ученика подходы к проработке учебного материала, ставшие для него устойчивыми, привычными, лично значимыми, а потому интересными, привлекательными, активно используемыми»<sup>2</sup>.

Системно-деятельностный подход невозможен без развитой рефлексии участников педагогического процесса, которая позволяет человеку выступать с позиции субъекта образования, т.е. самостоятельно планировать и осуществлять движение по индивидуальному образовательному маршруту. *Основная проблема не в том, что мы не можем обеспечить всех учащихся такими маршрутами — мы действительно не сможем этого сделать никогда, потому что не хватит ресурсов (временных, человеческих, материальных, организационных). Основная проблема в том, чтобы **научить каждого самостоятельно обеспечивать свой индивидуальный образовательный маршрут.***

И всё начинается и заканчивается личностью учителя и воспитателя, остальные составляющие образовательного процесса не представляются столь существенными. Поэтому развитие рефлексивной позиции педагога, повышение его методологической культуры — самая актуальная задача современного профессионального педагогического образования и системы повышения квалификации. В итоге педагог, а за ним (и с его помощью) учащийся должен овладеть системой «соответствующих «метакогнитивных умений»: он должен уметь диагностировать то, что уже знает, и то, что ещё не знает; ставить перед собой определённую учебную задачу и продумывать программу её выполнения; реализовать намеченные планы: подбирать необходимый учебный материал, прорабатывать его; регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий; анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий,

<sup>2</sup> Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С. Якиманской. — М.: Педагогика, 1989. — С. 160.

сопоставлять их с намеченными целями; определять направления дальнейшей работы над собой»<sup>3</sup>.

И рефлексия становится необходимым условием того, чтобы участники образовательных отношений видели противоречия ситуации и умели эти противоречия снимать (вижу проблему, пути её решения, могу сконструировать план действий и организовать себя и других для решения задач).

Какие виды деятельности педагога можно предложить для развития рефлексивных способностей?

Одно из ключевых понятий федеральных государственных образовательных стандартов общего образования — понятие «универсальные учебные действия» (УУД). Освоение коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий делает человека самостоятельным, продуктивным, адекватно реагирующим на быстро меняющиеся условия. Работа с УУД предполагает рефлексивность и педагога, и ученика, она немыслима без этого. Более того, смеем утверждать, что главным результатом педагогической деятельности становится развитие рефлексивной позиции ученика, благодаря чему он становится самоуправляемым. В разделе примерной основной образовательной программы «Ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты» прямо заявляется: «В результате изучения всех без исключения предметов основной школы получают дальнейшее развитие личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, учебная (общая и предметная) и общепользовательская ИКТ-компетентность учащихся, составляющие психолого-педагогическую

<sup>3</sup> Муштавинская И.В. Современные подходы к повышению квалификации: рефлексивные технологии. / Инновации в образовании: Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2011. — № 4 (1). — С. 25–30.

и инструментальную основы формирования способности и готовности к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции; способности к сотрудничеству и коммуникации, решению лично и социально значимых проблем и воплощению решений в практику; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии»<sup>4</sup>.

Также в тексте примерной основной образовательной программы конкретно указывается на необходимость применять в образовательном процессе «учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка рефлексии, что требует от учащихся самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов учебной задаче, целям и способам действий, выявления позитивных и негативных факторов, влияющих на результаты и качество выполнения задания и/или самостоятельной постановки учебных задач (например, что надо изменить, выполнить по-другому, дополнительно узнать и т.п.)»<sup>5</sup>. Вообще слова «рефлексия» и его производные употребляются настолько часто, что приоритетность работы каждого учителя именно над этим вопросом несомненна.

В связи с этим к педагогам предъявляются особые требования: способность к рефлексии; способность обучать других рефлексии. Но этому не учат в педвузах, на это не обращают внимания в системе повышения квалификации, поэтому в ближайшее время школам придётся самостоятельно решать проблему методологической подготовки своих работников. И одним из приёмов развития рефлексивных способностей педагогов должна стать работа над анализом содержания УУД, прописанных в основных образовательных программах. Наш опыт показывает, что учителя используют универсальные учебные действия только тогда, когда понимают их. Каким образом такая работа может быть организована?

<sup>4</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. — М.: Просвещение, 2011. — С. 20.

<sup>5</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. — М.: Просвещение, 2011. — С. 14.

Во-первых, проектные методы, методы сотрудничества (в том числе и со взрослыми) делают невозможными простые репродуктивные действия и обеспечивают поиск новых способов организации деятельности. А такой поиск неизбежно связан с определением своей позиции, точки зрения, динамики её изменения. Проектная деятельность «вынуждает» педагогов и учащихся к рефлексии.

Во-вторых, групповые формы работы (в том числе и по преимуществу над проектами) предполагают анализ позиций участников взаимодействия, причём в динамике (в изменении этих позиций), что невозможно без рефлексии своей и «чужой» деятельности. Исследователи (Л.В. Путьева и Р.Т. Сверчкова) отмечают, что рефлексивность лучше всего развивается и проявляется в триадах, чем в парах или группах с большим числом участников: с одной стороны, именно появление третьего члена придаёт системе рефлексивность, а с другой стороны, небольшое количество элементов системы не позволяет отдельному элементу оказаться вне поля общего внимания, «уйти в тень» со своими мыслями и чувствами — в тройке все на виду.

В-третьих, разработка внутришкольной системы оценки метапредметных результатов, выраженных в универсальных учебных действиях. Подчёркиваем, что речь идёт не об использовании «взятой со стороны» системы оценки, а созданной самими педагогами. Смысл такой работы заключается в том, что педагоги анализируют содержание универсальных учебных действий, что невозможно без использования рефлексии, без детализации УУД через описание деятельности, в ходе которой формируются и проявляются УУД.

Содержание и последовательность шагов такой работы выглядят следующим образом.

1. Проведение цикла проблемных семинаров «Универсальные учебные действия: как они проявляются в поведении учащихся». На семинарах конкретизируются и детализируются УУД, прописанные в основной образовательной программе. Педагоги учатся формулировать элементы УУД через поведенческие индикаторы, причём делают это сообща, не раз делясь по предметным методическим объединениям. Проведением подобных семинаров достигаются очень важные эффекты:

- Интересы разных предметников сходятся на главном — личности ученика. В центр внимания выходит ученик, его качества, его развитие, у педагогов разных предметов появляются общее поле деятельности, общие смыслы. «Предметность» как препятствие для коллективной педагогической работы, отступает на второй план.
- Вырабатывается единое понимание сути УУД и поведенческих индикаторов, в которых они выражаются. Создаются предпосылки для объективной внутришкольной

оценки метапредметных результатов, выработываются понятные всем критерии такой оценки.

Например, вот так выглядит результат работы коллектива предметников над поведенческими индикаторами (один из вариантов).

А вот один из вариантов шкалы оценок.

2. Следующий шаг — составление графика освоения УУД и их элементов на ступени обучения. Такой шаг позволяет школьному коллективу увидеть стратегическую перспективу и спланировать педагогический процесс. Здесь особенно важно, что планирование исходит из логики развития ребёнка, которая объективно существует как отражение миропорядка, «задуманного Творцом», а не из надуманной для «здесь и сейчас» логики автора, написавшего учебник по предмету. Составляя график освоения элементов УУД, педагогический коллектив получает

| Универсальное учебное действие  | Поведенческие индикаторы  |
|---|---|
| Регулятивное:<br><i>Принимать решения в проблемной ситуации на основе переговоров</i> (формулировка берётся из текста основной образовательной программы) | Адекватно (эмоционально сдержанно) реагирует на противоречия ситуации                             |
|   | Задаёт окружающим вопросы, уточняющие их позиции по отношению к ситуации                          |
|   | Обозначает вербально и невербально свою позицию в ситуации, аргументировано её обосновывает       |
|   | Формулирует проблему (видит противоречие в ситуации и словесно его оформляет)                     |
|   | Фиксирует сходство и различия в позициях участвующих в ситуации, предлагает компромиссные решения |
|   | Делает прогнозы развития ситуации   |
|   | Резюмирует итог переговоров   |

| Степень проявления признака (поведенческого индикатора, элемента УУД)  | Балл |
|--|------|
| Элемент УУД не освоен (никак не проявляется в поведении ученика)   | 0    |
| Элемент УУД освоен слабо (редко проявляется в поведении ученика)   | 1    |
| Элемент УУД освоен хорошо (часто проявляется в поведении, однако не всегда стабильно)                                    | 2    |
| Элемент УУД освоен отлично (стабильно регулярно проявляется в поведении, ученик сам может помочь другому в его освоении) | 3    |

| Класс | Четверть | Элемент УУД | Предмет, способы формирования и развития средствами предмета |
|-------|----------|-------------|--|
|       |          |             |  |
|       |          |             |  |
|       |          |             |  |

мощное орудие целенаправленного формирования УУД: все учителя в один и тот же промежуток времени будут работать на разных предметах над формированием одних и тех же качеств учащихся.

**3.** Синергетический эффект коллективной работы над развитием УУД усиливается ещё больше, когда мы посвящаем в суть такой работы родителей и учащихся, побуждая их выйти в рефлексивную позицию и принять участие в процессе оценки и формирования конкретных качеств. В результате улучшается взаимопонимание всех участников образовательных отношений: педагоги, дети и родители начинают мыслить категориями универсальных учебных действий, очень ясно для них выраженных в индикаторах поведения. Диалог учителя и родителя строится на новых основаниях, уходят мотивы взаимных обвинений. Благодаря введению поведенческих индикаторов, педагоги и родители начинают видеть реальные противоречия и формулировать педагогические проблемы, возникает потребность конструктивного решения педагогических задач.

**4.** И наконец, проведение для учителей регулярных семинаров-практикумов, посвящённых современным образовательным рефлексивным технологиям: метод проектов, педагогические

мастерские, дебаты, исследования и дискуссии, кейс-метод, технология портфолио.

Благодаря рефлексивным способностям человек выделился из царства животных, смог быстро эволюционировать, причём не за счёт быстрой сменяемости поколений, а за счёт расширения своих возможностей через применение инструментов технических и ментальных. В развитии рефлексии заключается, возможно, даже смысл нашего существования: обретение истинной свободы через рефлексию как способ осознания смысла существования. Как бы там ни было, наша жизнь невозможна без осознания того, что мы осознаем. Рефлексивность педагогической деятельности, наконец-то официально задекларированная в текстах ФГОС, требует целенаправленной, оцениваемой работы по формированию соответствующих способностей всех участников образовательных отношений. Метапредметность, универсальные учебные действия становятся основным ориентиром для всех учителей-предметников, и *разворот назад невозможен.*

*«Когда караван поворачивает назад, впереди оказывается хромой верблюд» (восточная пословица). **НО***