

ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Владимир Владимирович Робский,

педагог

e-mail: vladimir-robский@yandex.ru

Одна из основных ролей педагога — роль другого понимающего. Автор статьи считает главным профессиональным качеством умение быть «понимателем», умение себя — внешнего понимаателя — трансформировать в понимаателя внутреннего (помочь другому в формировании рефлексивной позиции).

- *цели и возможности* • *осмысление педагогической действительности*
- *профессионализм* • *механизм рефлексии* • *открытая рейтинговая оценка*

По-моему, Интернет окончательно уничтожил смысл существования традиционной школы как храма знаний. Соответственно, возникает вопрос о смысле деятельности слушателей этого храма: если изменился смысл, значит, должны измениться деятельность, измениться понимание профессионализма.

По мнению многих детей и их родителей, редкий учитель сегодня способен конкурировать с образовательными сайтами или телевизионными программами, а занятия, проводимые вне школы, оцениваются гораздо выше, чем школьные. То, что мы называем дополнительным образованием, уже давно стало на самом деле основным, главным для семей. Недоверие к школе как образовательному институту растёт — её больше начинают воспринимать как институт содержания несовершеннолетних, в котором дети проводят время, когда родителям некогда за ними следить. Какую же роль тогда играет сегодня школьный педагог? В чём истинный смысл его деятельности?

Противоречия

Основное противоречие современной школы заключается в несоответствии декларируемых целей деятельности реальным возможностям и ожиданиям детей и родителей. И хотя образовательный стандарт формально определил новые приоритеты в виде личностных и метапредметных результатов, суть работы учителя не изменилась — всё крутится вокруг предметной обученности и заканчивается ЕГЭ.

В логике современных образовательных стандартов программы по предмету несут идею освоения метапредметных результатов как обязательного условия полноценного развития учащихся, в том числе обязательного условия *полноценного* освоения предметных результатов. В этой ситуации даже «махровый предметник» понимает, что *освоение знаний должно сопровождаться осмыслением процесса освоения знаний (как я это делаю?)*, а также *осмыслением собственных мотивов этого освоения (а зачем всё это мне нужно?)*.

Получается, что требования к работе учителя можно представить в схеме: «Дай опыт деятельности в предмете (или создай условия для приобретения опыта), а потом *обязательно* организуй его рефлексии».

Переход к такой схеме работы происходит очень трудно, к тому же положение осложняется тем, что большая (существенно больше 18 часов) нагрузка учителя не оставляет ему времени для нормального планирования и осмысления своей деятельности, а в целях экономии сил заставляет тотально технологизировать педагогический процесс, сводя его суть к работе по выполнению методических рекомендаций. А технологизация — это потеря смысла педагогической деятельности, учитель перестаёт и начинает делать неэффективное — контролировать. Как же тут не появиться опасности профессиональной дезадаптации?

Не имея эффективных приёмов мотивации учащихся, педагог ограничивается требованием «держать дисциплину», лишая себя практики естественного общения: из его профессиональной жизни постепенно уходят вкус жизни и чувство юмора. А когда ты годами стоишь перед классом, и тебя, открыв рты, слушают десятки ребятишек, начинаешь ощущать такое чувство собственной полноценности, что оно незаметно переходит в чувство собственной непогрешимости, всемогущества и всезнайства. И только рефлексивное, критическое сканирование своего опыта, поведения позволяет увидеть себя «со стороны» и запустить процессы «выравнивания высоты полёта». Понятно, что здесь учителю необходима очень тонкая, ненавязчивая помощь со стороны администрации школы и психологической службы.

Осмыслить педагогическую действительность

Что делает человека настоящим профессионалом? Почему одни становятся экспертами-творцами в своём деле, а другие до конца

жизни остаются просто хорошо организованными дилетантами-исполнителями? Есть ли некая универсальная часть нашей личности, которая «включает» процесс образования компетентности?

Можно говорить о количестве имеющегося опыта, переходящего в новое качество работы, но ведь одним достаточно одного (одинокого) опыта, а другие бегают по одним и тем же граблям всю жизнь. Положение осложняется тем, что изменился общественный заказ школе и учителю: трансляция общественного опыта уже не является главной функцией — от учителя ждут развития у детей «компетенций к совершенствованию компетенций». Главной задачей становится не обучение (в смысле усвоения знаний), а развитие (овладение способностью к самосовершенствованию). При таком понимании сущности педагогического труда изменяются приоритеты деятельности учителя. Самым *главным и первым условием профессионализма* становится способность диагностировать педагогическую ситуацию и актуальные трудности и способности всех участвующих в этой ситуации. *Второе условие* — овладение компетенцией проектирования образовательного процесса, умением планировать деятельность свою и учащихся. И *третьим условием* становится способность гибко управлять педагогическим процессом, не впадая в крайности «жёсткого администрирования» или «полного отпускания вожжей». Соблюдать эти условия учитель может, если у него развито очень важное, главное качество — способность к рефлексии.

Рефлексия — главное условие личностного и профессионального самоопределения и развития педагога, да и любого специалиста. «Самоопределение» здесь нельзя отрывать от «развития», потому что не самоопределившись, человек не может развиваться целенаправленно. Самоопределение — это смыслы, мотивация, энергия осуществляемой деятельности — учебной, профессиональной, игровой. Если человек понимает, чего он хочет добиться

в результате своих действий, подвергает рефлексивному анализу динамичную ситуацию (а она сегодня всегда динамична, изменчива!), его действия результативны, и он развивается как личность и профессионал.

«Рефлексия — это приобретённая сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, — способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь. Путём этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того расплывчатый и разделённый в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр, в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию.

Каковы же последствия подобного превращения? Они необъятны, и мы их так же ясно видим в природе, как любой из фактов, зарегистрированных физикой или астрономией. Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира. Абстракция, логика, обдуманый выбор и изобретательность, математика, искусство, рассчитанное восприятие пространства и длительности, тревоги и мечтания любви... Вся эта деятельность внутренней жизни — не что иное, как возбуждение вновь образованного центра, воспламеняющегося в самом себе»¹.

В чём заключается механизм рефлексии? Как человек познаёт вещи, мир, других людей? Непротиворечивые ответы на эти вопросы мы можем дать только в том случае, если допустим, что вещи, данные нам в ощущениях, это только часть познаваемого мира. И если мы пользуемся только этой материальной частью (данной нам в ощущениях), мы не можем выйти за рамки простого ремесленничества. Другая часть мира заключена в нас самих, и когда мы актуализируем её с помощью рефлексии, то ощущения от вещи начинают дополняться идеями о вещи. Любая вещь или

явление даются человеку извне и изнутри. Тот, кто может видеть её с обеих позиций, обладает истинной способностью к познанию, т.е. развитой рефлексией, позволяющей ему САМОсовершенствоваться. Опыт наблюдения и опыт осмысления наблюдаемого, т.е. опыт (чувственный, социальный, сверхчувственный) плюс рефлексия.

Рефлексия присуща каждому человеку, но не каждому даны такие способности в полной мере, и мера рефлексивности становится показателем профессионализма, особенно в тех профессиях, которые связаны со взаимодействием «человек — человек». Все живут в педагогической действительности, но не все её ощущают как действительность. Не все ощущают противоречия этой действительности, из которых вырастает подлинная проблематика педагогического труда. Разрешение проблем ведёт к прорывам, к достижениям, к развитию. «Противоречия» и «проблемы» — это идеальные (т.е. нематериальные) вещи, данные в нематериальных ощущениях (если можно так выразиться), интериоризирующие наше взаимодействие с предметом деятельности. Поэтому профессионал видит в чувственном факте и за чувственным фактом то, мимо чего спокойно проходят другие люди, выводит из этого факта некое универсальное правило, «сворачивая» действительность в концентрат, который потом, в следующей практике, легко разворачивается сам, задавая нашей деятельности лёгкость автоматизма и простоты.

«Сосредоточение на самом себе» особенно важно для педагогического работника — только его собственная способность развиваться может воспитать у ребёнка способность развиваться. Актуальность этой проблемы обосновывают многие современные учёные, отмечая необходимость целенаправленной работы в этом направлении: «Как показывают результаты исследований, профессиональная рефлексия учителя несёт в себе

¹ Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека / Пер. и прим. Н.А. Садовского. — М.: Прогресс, 1965. — С. 65.

потенциал развития, который при определённых условиях позволяет поднимать её на более высокий уровень. При этом обнаружено, что *стихийного нарастания рефлексивных свойств мышления как результата накопления профессионального опыта не происходит* (выделено мной, — В.Р.). Ведущим фактором в развитии профессиональной рефлексии учителя становятся специально организованные условия обучения, основанного на аналитическом осмыслении им своего практического опыта»².

Аналитическое осмысление своего опыта возможно только при правильной организации мышления, которое понимается не как орган производства идей, а как *орган восприятия* идей, составляющих совместно с чувственно воспринимаемыми вещами действительность, в нашем случае действительность педагогическую, постоянно меняющуюся, многофакторную.

Учителя и дети имеют дело с педагогической действительностью, а не с педагогической наукой. Если точнее, то учитель зажат между педагогической действительностью и инструктивно-методическим надзором. Специфика педагогического труда — ситуативность. Профессиональное педагогическое поведение — это ситуативное поведение. Ситуативное поведение возможно только при наличии рефлексии.

Педагогическая действительность без педагогической рефлексии превращается в абсурд. Педагогическая наука без рефлексии учителей превращается в педагогическую мифологию.

Почему трудно?

Прежде чем предложить некоторые формы работы над рефлексивностью педагога, нужно ответить на вопрос: почему при наличии

² Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. — Псков: ППТИ им. С.М. Кирова, 2004. — С. 189.

достаточно большого внимания к вопросам рефлексии в кругу учёных-педагогов их важность не понимают и не принимают педагоги-практики?

На этот счёт есть некоторые предположения.

Первая причина заключается в том, что рефлексия требует больших затрат психической энергии, а учителя, методисты и управленцы стремятся педагогический процесс технологизировать. Первые стремятся к технологиям, потому что так легче выдерживать и без того большие нагрузки и достигать результата при наименьших затратах энергии. Это очень серьёзный вопрос, потому что речь идёт, с одной стороны, о так называемой «творческой» профессии, требующей непрерывного наблюдения за ситуацией и корректировки действий, а с другой стороны, о массовой профессии, что требует неизбежной технологизации. Сможет ли общество сделать нагрузку учителей оптимальной — возможной для применения рефлексивного анализа, а не только голых технологий? Возможно ли это сегодня при имеющихся в наличии ресурсах? Есть подозрение, что ресурсы есть, но они используются на другие, возможно, более приоритетные для человечества, цели. А насколько эти цели приоритетнее вопросов образования человека? Кто вообще расставляет приоритеты? Мы вторгаемся здесь в область высокой политики и философии, где невозможно рационально (по-современному научно) что-либо доказать, потому что основание этой проблемы лежит в области ценностных ориентаций, веры и точки зрения на устройство мира.

Вторая причина нерефлексивности педагогики состоит в невнимании к этой проблеме органов управления образованием. Педагогический труд оценивается (и оплачивается) сегодня на основании формальных показателей, которые не столько раскрывают результативность труда педагога, сколько характеризуют

особенности мышления людей, их сочинивших.

Третья причина — в отсутствии в системе профессионального педагогического образования программ и специалистов, ориентированных на развитие рефлексивности у будущих педагогов. Даже чисто формально в дипломе педагога нет и упоминания о том, что он обладает главным квалификационным требованием — умением анализировать педагогическую ситуацию и решать педагогические задачи. Есть лишь набор изученных дисциплин, далёких от практической педагогики.

Если задуматься о том, какие меры можно предпринять для развития рефлексивности педагогов, то в соответствии с вышеуказанными причинами напрашиваются три шага.

Во-первых. Честно определиться с целями и задачами, которые ставятся перед системой образования. Если реальные цели формулируются в логике образовательных стандартов, тогда учительская ставка в 18 часов должна стоить от 40 тысяч рублей. В противном случае вменяемые, способные к рефлексивному напряжению люди педагогами работать не будут, и все планируемые результаты ФГОС останутся только на бумаге. Если мы понимаем, что адекватно оплачивать труд педагога в сегодняшней непростой ситуации невозможно, но мы хотим получить эти самые планируемые результаты, то есть ещё один вариант — освободить учителя от выполнения несвойственных функций. По каким критериям это определять? У нас есть Единый квалификационный справочник, есть профессиональный стандарт педагога и есть система требований к кадровым и психолого-педагогическим условиям, зафиксированным в ФГОС и основных образовательных программах. Там нет многого из того, что на самом деле исполняет педагог, отвлекаясь от своей работы и тратя силы, необходимые для рефлексии.

Во-вторых. Необходимо изменить систему аттестации педагогов, которая определяет пусть небольшую, но прибавку к жалованию. Сегодня учителей высшей категории может быть сколь угодно много, потому что выставляются критерии оценки, на основании кото-

рых **любой** (даже плохой) педагог может получить высшую категорию. К тому же ориентиры на успеваемость учащихся или результаты ЕГЭ уводят нас по ложному следу: очень часто разница в результатах объясняется разницей в подборе учащихся и системе имеющихся условий: педагоги, работающие с трудными, вообще в этой ситуации вне конкурса. На мой взгляд, эта порочная система, провоцирующая злоупотребления, должна быть заменена *системой открытой рейтинговой оценки* работников системы образования с установлением федеральных, региональных и муниципальных квот на присвоение квалификационных категорий. Если в муниципалитете, в каждой школе будут знать, что число категорийных учителей ограничено квотой, и место в рейтинге определяется не толщиной предоставляемых портфолио или результатами ЕГЭ, а мнением детей, их родителей и коллег-педагогов, мы получим реальную оценку педагогического труда.

В-третьих, сейчас очень важно изменить отношение к существующим образовательным стандартам ВПО и СПО. В этих стандартах уже прописаны те компетенции, которые делают человека специалистом, однако они остаются лишь на бумаге, не входя в образовательную практику вузов и колледжей. Для того, чтобы компетентностный подход превратился из декларации в реальность, необходимо сделать предметом государственной оценки специальные педагогические способности (в том числе рефлексивность) выпускников педагогических специальностей. Люди и организации в большей мере нацелены на те аспекты своей деятельности, которые подвергаются контролю, а сегодня задекларированные общие и профессиональные компетенции не оцениваются, что сигнализирует участникам образовательного процесса об их факультативности и даже необязательности. **НО**