

# 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*

**П**о-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 (одиночного) 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»<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> 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»<sup>2</sup>.

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

<sup>2</sup> 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 нерелексивности 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**