

Рефлексия как необходимое условие эффективной педагогической деятельности

Аннотация. Трудность определения результатов педагогической деятельности не позволяет достаточно объективно оценивать педагогов. Одним из главных условий эффективной педагогической деятельности и плодотворности совместного труда учителя и обучающегося является наличие управляемых рефлексивных позиций участников образовательных отношений. Данная статья посвящена некоторым вопросам управления рефлексивной позицией педагога.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, рефлексивные способности, многофакторность и субъект-субъектность педагогической деятельности, опыт.

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)

Вдохновленные Национальной рамкой квалификаций и соблазненные безудержным желанием контролировать все и вся, наши уважаемые управленцы 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, также произвольно интерпретируемым и также произвольно игнорируемым при надобности. Труд педагога оценивается по формальным *НЕпедагогическим* показателям через систему сомнительных процедур, осуществляемых ни в чем не сомневающимися людьми. И реально высокую

оценку получает не столько хороший учитель, сколько хороший собиратель справок и умелый составитель отчетов. Все 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 отчете. 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 ребенка, «попавшего к нему руки». Для этого необходимо осуществить достаточно сложные процедуры, в ходе которых фиксируется исходное состояние (системы, успеваемости, владения универсальными учебными действиями и т.п.), а затем, по истечении контрольного периода эти процедуры следует повторить, учитывая при этом требования к их надежности и валидности. Получается, что мы дублируем труд педагога по оценке обучающихся, как бы 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 три дня, другому – один час, одному – выложиться в применении множества методических приемов, а другому – только глазом повести? Еще более сложным является 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 учета 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 решаема ввиду таких особенностей педагогической деятельности, как 1) многофакторность и 2) субъект-субъектность.

1) 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 и т.д.), что их все просто невозможно учесть, зафиксировать в каком-либо документе.

2) «Субъект-субъектность» возникает, когда объект приложения усилий сам является субъектом, прикладываящим усилия как к самому себе (ученику), так и к тому, кто на него оказывает влияние извне (педагогу,

другому субъекту). Индивидуальность обучающегося 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 своей крайней (*предельной!!!*) субъект-субъектностью. Это означает, что деятель (педагог) не может сам гарантировано определять смысл, характер и форму отношений с другим участником совместной деятельности – ребенком. Он имеет дело не с объектом, а с другим субъектом, который активен и вносит свой вклад в совместную деятельность. Более того, педагог сталкивается и со своей субъектностью: он не бездушная анализирующая машина, а также, как и ученик, обремененный 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 и т.д. А управлять можно только тогда, когда объект управления (но при этом воспринимаемый как субъект) отчужден, выведен за рамки личности, т.е. я его (в смысле «себя») вижу не изнутри, а отстраненно. Получается, что педагог может профессионально решать задачи только тогда, когда он выходит за рамки ситуации, рефлексивно поднимается над ней¹, видит «сверху»:

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

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

¹ См. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / Монография. – СПб.: Алетейя, 2000.

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 мертвой материи, имеет возможность замкнуться, только частично открыться для моделирования. Возникает опасность того, что моя картина ближнего может стать односторонней, окостеневшей, фрагментарной, без любви. Сюда же следует отнести опасность предрассудков и *обратного воздействия модели на моделируемого (курсив мой – Р.)*. Слова: “Из тебя ничего не получится” могут подействовать тому, что говорящий окажется прав. Впечатляющие примеры такого рода вошли в мировую литературу – назовем только произведения Макса Фриша и Бертольда Брехта.

Однако, прежде всего, подобная объективизирующая 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»². «Встреча» возможна только при обоюдной рефлексии, при общении душ, когда общающиеся нематериальные сущности управляют физическими телами, *выражают себя через поведение тела*. Если мы говорим о формировании и развитии личности, понимаемой, как физическое тело, наделенное 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.

² Хегеле П.К. Возможности и границы естественно-научных высказываний. - Билефельд, Издательство “ЛОГОС”, 1990, с. 16.

В педагогической реальности ситуация все время, ежеминутно, отклоняется от созданной мной модели, мои действия, ориентированные на модель, запаздывают, а пока я осознаю, что нужно вносить 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 меняющая свои формы, направления и даже цели – в зависимости от сиюминутно складывающихся обстоятельств, т.е. внешних условий ее осуществления и внутреннего состояния субъектов этой деятельности. Если мы эти условия и состояния не учитываем, то мы не можем этой деятельностью управлять.

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 свои действия на основе прогнозирования развития ситуации.

Все 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 чем подобном. Он только стремился знать то, чего он не знал, но что, как он чувствовал, происходило всегда. Размышляя подолгу о том, что не поддается созерцанию, он не нашел иного способа преодолеть свои 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 еще более похоже. Его ученики были любопытны; но они смогли понять только, что старик близок к чему-то, и они отдали бы все, 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 предвосхитили результат в надежде повторить процесс, который привел к этому результату. Так было когда-то, так происходит и по сей день»³.

Великолепная иллюстрация организации системы образования, которая дает 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 является главным, критичным. Основным вопросом профессионального становления и развития сегодня является не «что» или «как» я это делаю, а «ЗАЧЕМ» («почему») я это делаю.

³ Юнг Карл Густав. Синхрония. – М., Издательство: АСТ, 2010 г.

Только рефлекслирующий педагог способен продуктивно аккумулять опыт, потому что опыт не есть просто знание и «правильное» воспроизведение внешних действий, опыт – это переживание и понимание смысла того, что делаешь. *Опыт – это оформленная определенным 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 являются ситом, «отделяющим зерна 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 ребенок обучается рефлексии на других людях. В школе в новых условиях жизни эти приобретенные рефлексивные способности оказывают ребенку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. В то же время учебная деятельность требует от ребенка 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»⁴.

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

Помочь ребенку в этом сложном процессе может только самостоятельно рефлексирующий 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 своего становления обеспечивает успешность решения предметных задач) постепенно превращаются в объект (в то, что может учеником рассматриваться, анализироваться, формироваться как бы 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 свои дефициты с точки зрения компетентностного развития, поставить задачу доращивания компетенций.

Другим принципиальным отличием старшего школьного возраста от подросткового является 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»⁵.

Важность овладения рефлексией заключается также и в том, что мы в ближайшее время столкнемся с ещё более жёсткой конкуренцией со стороны искусственного интеллекта, который уже сегодня хорошо умеет анализировать свое 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 свою 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 свою деятельность. Повторю еще раз, что *опыт – это отрефлексированная определенным образом деятельность*.

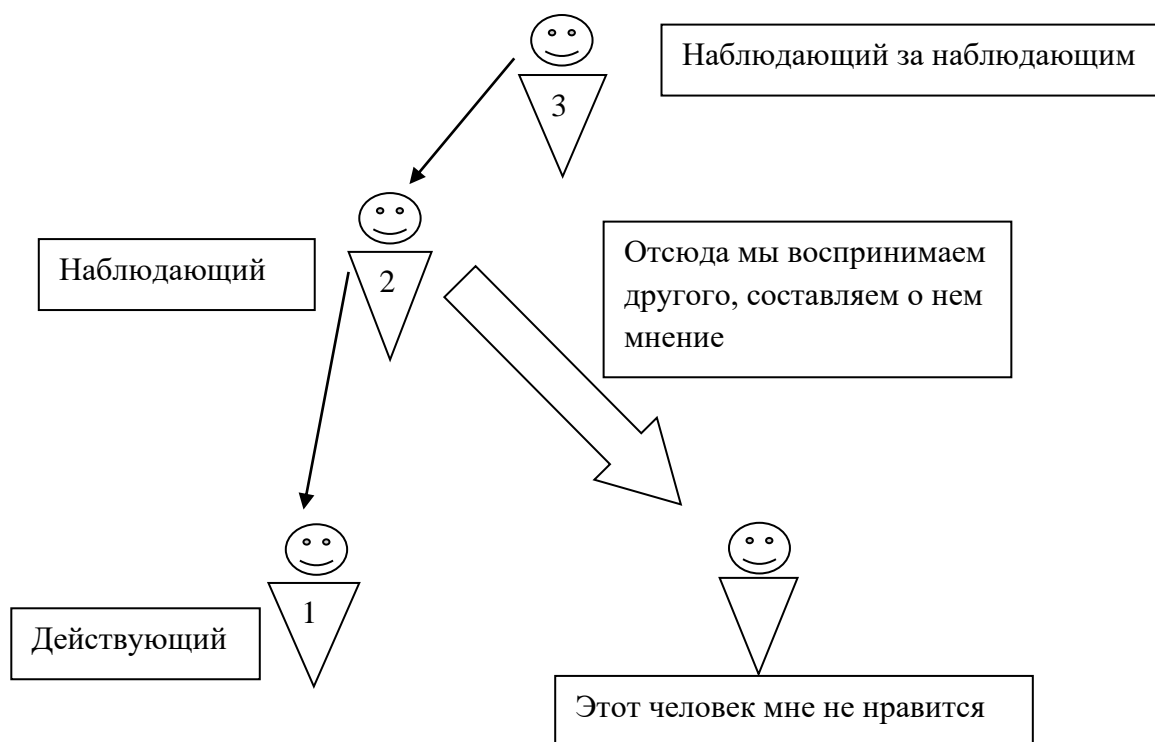
Следует заметить, что словосочетание «*определенным образом*» употреблено в предыдущем предложении не случайно. Когда мы действуем, то образ наших действий может варьироваться, быть с разных точек зрения «правильным» или «неправильным». Рефлексия, как и любая человеческая деятельность, тоже может осуществляться различными способами и также может подвергаться рефлексии более высокого уровня, когда мы имеем дело с наблюдением за тем, как мы наблюдаем за ситуацией и за собой. Если на первом уровне мы наблюдаем за собой, как бы 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

⁵ 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.

ассоциируется с нашей совестью, которая, на мой взгляд, имеет внеличный, всеобщий характер. Как личности мы все разные, но во всех нас есть общее, и это общее мы можем ощутить и понять только тогда, когда не только рефлекслируем себя в этом мире, но и рефлекслируем свою рефлексивную позицию.

Для иллюстрации сказанного опишу следующую ситуацию. Вот в комнате общаются двое, один из которых недавно зашел с улицы, где ярко светит солнце. Он был в темных очках, но, задумавшись, забыл их снять и общается с партнером, глядя на него через темное 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 темные 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»), поймет причину затруднений и оттуда даст команду первому («действующему») эти затруднения снять (вместе с очками).

А теперь представим себе, что сквозь очки (черные или розовые) смотрит «наблюдающий за первым», оценивает ситуацию и командует «действующим» исходя из того, как он видит ситуацию (в черном 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 нашего восприятия действительности. Часто мы видим мир не таким, как он есть, а через призму созданных нами моделей и теорий («человек смотрит глазами, а видит мозгом»). Хороший пример привел в свое время Э. Берн: «...летчик 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 все 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, ее сняли». «Дай мне карту», - говорит друг. Он разворачивает ее 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»⁶.

⁶ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – СПб: Лениздат, 1992, с. 363.

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.

P.S. А если говорить о проблеме аттестации педагогов, то в одной из предыдущих статей была предложена схема рейтинговой оценки учителей на основе мнений референтных групп.

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