

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №4, Том 8 / 2020, No 4, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-4-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев А.М., Жуланова И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 2 // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Medvedev A.M., Zhulanova I.V., Mysina T.Yu. (2020). Pedagogical reflection – two contexts: experience, introspection and self-consciousness or personalization and activity. Part 2. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 4(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf> (in Russian)

УДК 159.92

ГРНТИ 15.31.35

Медведев Александр Михайлович

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Институт системных проектов
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования
Ведущий научный сотрудник
Кандидат психологических наук
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Жуланова Ирина Викторовна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Дирекция образовательных программ
Доцент
Кандидат психологических наук, доцент
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

Мысина Татьяна Юрьевна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Институт системных проектов
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования
Младший научный сотрудник
E-mail: mysinatyu@mgpu.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=924960

**Педагогическая рефлексия – два контекста:
опыт, интроспекция и самосознание или персонализация
и деятельность. Часть 2**

Аннотация. Статья продолжает анализ педагогической рефлексии и контекстов ее понимания, начало которому представлено в первой части. В этой части статьи рефлексия рассматривается в двух контекстах, первый из которых связан с понятием личности, второй – с понятием деятельности. Проведен критический анализ и различение двух подходов к пониманию личности и, соответственно, к пониманию содержания и функции рефлексии. Первый подход, определенный как феноменологический, предполагает понимание личности как уникального набора черт и качеств от природных задатков до главных смыслов и

мотивационной направленности. При таком понимании личность педагога предстает как сочетание индивидуальных качеств, качеств индивидуальности и профессиональных компетенций, включая и педагогическую рефлексию. Второй подход, определенный как субъектный, основан на европейской философской традиции, в которой личность понимается как творение человеческого субъекта и как представленность человека в мышлении, сознании и деятельности других людей. Придерживаясь второго подхода, авторы обосновывают необходимость смещения фокуса рефлексии с интроспекции и самоанализа на рассмотрение средств, обеспечивающих педагогу построение деятельности учеников и его включенность в их деятельность. Поскольку, следуя традиции культурно-исторической психологии и деятельностной теории, необходимо определить предельную единицу анализа, обосновано рассмотрение в качестве таковой педагогического действия. Оно представлено тремя составляющими – смыслом, предметом и способом обращения к ученикам. Предмет рефлексии в контексте педагогического действия – установление соответствия между этими составляющими. Статья завершается рассмотрением педагогической рефлексии в контекстах трех исторически сложившихся прототипов педагогического действия.

Ключевые слова: рефлексия; объемлющая; рабочая; предельная рамки анализа; личность; представленность; персонализация; образовательное действие; поступок; субъект; европейская философская традиция; принцип отраженной субъектности; смысл; предметное содержание; способ обращения

В предшествующей публикации [1] мы отмечали актуальность уточнения того, что понимается сегодня под рефлексией, и уточнения контекстов употребления этого термина в связи с его широким распространением и частым употреблением. «Широкое освоение термина, – писали Н.Г. Алексеев и И.С. Ладенко еще в 1987 г., – при отсутствии противодействия (здесь мы прежде всего имеем в виду научное употребление), – порождая его полисемию, в то же время ведет к девальвации, а порою и к полной потере имевшегося смысла» [2, с. 10]. И далее: «...современная ситуация в отношении рефлексии не только значительно шире и богаче предыдущей, но и несравненно сложнее. Если первую в основном можно было бы охарактеризовать как начавшуюся борьбу за рефлексию, то нынешнюю – как подготовку к борьбе внутри нее. Такая характеристика, может быть, кого-то и покоробит, с нашей же точки зрения, для действительного развития проблематики лучшего нельзя и пожелать» [2, с. 11].

Сравнивая два этих тезиса, можно заметить противоречие: с одной стороны распространение термина ведет к девальвации содержания, с другой стороны – к «действительному развитию проблематики». Ситуация неоднозначная и противоречивая, что делает актуальным соотнесение содержаний и контекстов рассмотрения рефлексии.

Для построения **второго контекста** обсуждения педагогической рефлексии (первый был представлен нами в предшествующей публикации) – **персонализации и деятельности** – воспользуемся различием рамок – приемом, введенным представителями методологического движения (Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко и др.). По словам П.Г. Щедровицкого «в методологической работе принято различать по крайней мере три типа рамок: предельные, объемлющие и рабочие» [3].

Начнем с объемлющей рамки. Для нас такой рамкой будет **личностная представленность** педагога и все что его персона производит в контексте профессиональной деятельности, т. е. его **персона сфера**. Личностная рамка выступает для нас объемлющей, поскольку все остальное рассматриваемое нами, включая рефлексию, входит в этот контур. Как отмечает Л.М. Митина, «без достаточно высокого уровня личностно-профессионального

развития всех участников образовательного процесса, особенно педагогов, добиться желаемого результата в развитии и воспитании детей невозможно» [4, с. 8].

Предельной рамкой, рамкой предельной онтологии, в границах которой мы можем рассматривать **единицу** интересующей нас реальности, выступает **личное образовательное действие** педагога. Говоря о единице, мы разделяем то понимание, о котором писал Л.С. Выготский: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства. ... Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа» [5, с. 15–16].

Рефлексия и личность. Персонализация

Так называемая «личностная рефлексия» один из наиболее сложных концептов. Трудность обращения к нему определяется высокой нагруженностью и высокой неопределенностью содержания и границ категории «личность».

В проводимом нами анализе мы будем различать **два подхода**, два способа понимания личности.

Первый подход – феноменологический и утилитарно-прагматический, он во многом определен теориями черт и факторными теориями личности (Г. Айзенк, Р. Кеттел и др.). Эти теории послужили прототипами для методов, которые нашли свое применение в профессиографии, в построении «личностных профилей», используются в диагностике расположенности человека к освоению профессии. В соответствии с установками этого подхода М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют личность следующим образом: «Личность – конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями. Мы не поймем личности, если не разберемся в ее направленности, характере, темпераменте, способностях, самосознании» [6, с. 10].

Понимание личности как набора профессионально важных качеств (ПВК), компетентностей, диспозиций или ее компонентного состава какой-либо иной «комплектации» можно встретить во множестве педагогических и психологических работ, посвященных личности учителя. К этому подходу примыкают теории, описывающие индивидуальные стили деятельности [7].

Рефлексия, как правило, входит в этот набор как *один из* «ингредиентов» наряду с другими. Примеры такого комплексного описания находим в работах Л.М. Митиной, посвященных профессии и личности учителя. «...У учителя развивается **педагогическое целеполагание (ПЦ)** (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – Авторы), – пишет Л.М. Митина. – Овладение учителем системой средств и способов решения... задач, умение проникать в суть явлений способствуют формированию **педагогического мышления (ПМ)**, а самоанализ развивает **педагогическую рефлексия (ПР)**. В процессе организации оптимального педагогического общения формируется **педагогический такт (ПТ)**. Личность учителя характеризуется также **педагогической направленностью (ПН)** – устойчивой доминирующей системой мотивов (убеждений, склонностей, интересов и т. д.). *Каждое из этих качеств можно рассматривать как комбинацию более элементарных и частных личностных свойств, формируемых в деятельности и в общении, и в той или иной степени зависящих от наследственных задатков* (курсив наш. – Авторы)» [8, с. 26].

При таком подходе личность учителя предстает как «собираемый образ», как совокупность характеристик, охватывающая широкий диапазон от «темперамента,

способностей» и «наследственных задатков» до «педагогической направленности» и соответствующих этой направленности стилей педагогической деятельности и ценностных ориентаций. Личность представляется как уникальный человек со своим «психологическим резюме», включающим **своё всё** – от нравственных убеждений и вероисповедания до вредных привычек и психологических защит. Перечисления феноменологически проявляемых черт и поиски новых в принципе ничем не ограничены и уводят в «дурную бесконечность». Как замечает Э.В. Ильенков, «Гегель не случайно назвал тем же словом “дурная” (и не в осуждение, а в логическом смысле) и человеческую индивидуальность, поскольку под ней как раз и подразумевают абсолютную неповторимость, уникальность, неисчерпаемость деталей и невозпроизводимость их данного сочетания...» [9, с. 323].

Поэтому, если придерживаться этого – собирательно-феноменологического – подхода, придется признать, что личность человека принципиально неисчерпаема, а любое воздействие на человека, претендующее на его развитие и совершенствование, вносит свой вклад в «копилку личности». Личностная рефлексия при таком понимании предполагает обращенность к этому неисчерпаемому «внутреннему миру», «инвентаризацию», «ревизию», переоценку, структурирование и переструктурирование содержания и прочее «наведение порядка».

Распространенные техники усовершенствования личности и повышения ее рефлексивности при **таком** ее понимании – тренинги личностного роста и тренинги развития самосознания [10–12]. В них представлены попытки связать с каждым из личностных проявлений, которое авторы и ведущие тренинга считают важным, направленное на его совершенствование упражнение.

Мы не намерены обсуждать и тем более оспаривать эффективность разработанных и применяемых тренинговых техник, мы лишь хотим уточнить, насколько их целевое назначение относится к тому, что именуется личностью и, соответственно, самосознанием личности и личностной рефлексией. При таком подходе не учитывается, что индивидуальные качества и качества индивидуальности еще должны быть определены как относящиеся *именно к личности*, а не к какой-либо иной представленности человека, например, к частным особенностям его социального функционирования, его социальной роли или профессиональной функции, к его способностям, установкам, свойственным ему способам психологической защиты.

Приведем рассуждения П.Г. Щедровицкого, в которых дано различие человека в его профессиональной функции и такой его представленности, которая относится к его личности. «Вы относитесь к плотнику как к плотнику, а к человеку, который пришел ремонтировать вам канализацию, как к человеку, который ремонтирует канализацию, – говорит П.Г. Щедровицкий. – И было бы странно, если бы вы всегда в этих функциональных и инструментальных отношениях к другим людям относились бы к ним как к личностям. Вы бы не смогли ничего сделать. Ни чего-то купить, ни чего-то продать, ни воспользоваться какой-то услугой. У вас бы все время происходило слишком сложное самоопределение в рядовых ситуациях, в которых каждый из нас оказывается практически ежеминутно» [13].

Но педагог, в отличие от плотника и сантехника, предстает не только в «функциональных и инструментальных отношениях». Производимые им эффекты не сводятся к вещно-предметным результатам его действий, они выходят за границы актуального пространства и времени его присутствия в жизни других людей – его учеников – и при этом входят в их сознание и остаются в нем, будучи личностно акцентированы и субъективно окрашены. И те инструментальные средства, которые использует педагог, насквозь психологичны, одушевлены, не только предметно-интеллектуально акцентированы, но и аффективно насыщены. Можно, воспользовавшись формулой Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, сказать, что аффект и интеллект находят свое единство и предстают для ученика в персонифицированном образе педагога. Поэтому определить соотношение

личностного существования-осуществления и профессионального функционирования в учительской профессии не просто.

Рефлексия соотношения личностного и профессионального может выявить **фундаментальное противоречие**, на которое указал М.М. Бахтин в трактате «К философии поступка». «И в результате, – писал М.М. Бахтин о поступке как личностном акте, совершаемом “во благо” и претендующем на то чтобы оставить свой след в культуре, а значит и в сознании других людей, – встают друг против друга два мира, абсолютно не сообщающиеся и не проницаемые друг для друга: мир культуры и мир жизни, единственный мир, в котором мы творим, познаем, созерцаем, жили и умираем: мир, в котором объективируется акт нашей деятельности, и мир, в котором этот акт единожды действительно протекает, свершается. Акт нашей деятельности, нашего переживания, как двуликий Янус, глядит в разные стороны: в объективное единство культурной области и в неповторимую единственность переживаемой жизни, но нет единого и единственного плана, где оба лика взаимно себя определяли бы по отношению к одному-единственному единству» [14, с. 82–83].

Далее М.М. Бахтин «дожимает» обозначенное им противоречие до предела. «Образовалась бездна между мотивом поступка и его продуктом... – пишет М.М. Бахтин. – Деньги могут стать мотивом поступка, строящего нравственную систему... Все силы ответственного свершения уходят в автономную область культуры, и отрешенный от них поступок ниспадает на степень элементарной биологической и экономической мотивировки, теряет все свои идеальные моменты: это-то и есть состояние цивилизации» [14, с. 123]. Обращение к этому противоречию приводит к ряду вопросов. Например, можно ли разработать гуманистическую систему этики или реально работающую и благотворно влияющую на жизнь и развитие детей педагогическую систему, руководствуясь меркантильными интересами, проще говоря, за деньги? Видимо можно. Будет ли это *личностным* поступком? А *профессиональным*? К чему ведет рефлексия такого противоречия, что должно произойти с человеком его осознавшим? Личность и производимые ею эффекты располагаются в одном измерении, а ежедневное профессиональное функционирование и обыденная жизнь – в другом. Отразится ли повышение благосостояния педагога на его личностном совершенствовании и личностной эффективности в деле обучения и воспитания его подопечных?

Сама постановка вопросов выводит проблему из области профессиональной педагогики и научной педагогической психологии (где не принято обсуждать уровень заработной платы учителя, социальный статус и его изменение при декларировании включения образовательной деятельности в сферу услуг) в области этики и экзистенциальной философии. Не случайно проблема личностного поступка педагога и примеры таких поступков (подвиг Я. Корчака, героизм учителей школы № 1 в Беслане) становятся достоянием истории, а не объектом научного анализа. Коллизии личностного поступка учителя стали основой известных литературных и кинематографических произведений.

Мы, по сути, подошли к рассмотрению второго подхода, в котором личность это не набор качеств и не ансамбль направленностей и диспозиций, а **субъект поступка**. При этом мы должны учитывать двойственность существования человека (М.М. Бахтин). Не все, что он делает и не все что с ним происходит, относится к его личностному существованию. Если личностный поступок относится к сфере этического, нравственного свершения, то обыденная жизнь и стереотипное профессиональное функционирование не предполагают обращения к «предельным смыслам» и обеспечиваются человеком, представленным в функционировании и обыденности в качестве индивида, социального функционера и обывателя.

Подведем промежуточный итог.

Вершинные проявления человека – нравственный поступок, подвиг, самопожертвование – и готовность к ним не могут быть предметом научного изучения, научно-прикладных разработок, предметом диагностики и предметом формирования посредством психотехнических приемов. Невозможно представить себе тренинг нравственности, тренинг совести и предопределять степень (уровень) готовности человека к самопожертвованию «во благо» и «во имя». (Хотя чего только не бывает, например, в качестве тренинга нравственно-волевой компетентности можно предложить школьникам «футбол по нравственным правилам» [15]).

ПВК педагога – компетентности, профессиональные знания и умения могут быть связаны с утилитарно-прагматической мотивацией, но к «вершинным проявлениям» все эти *ПЦ, ПМ, ПР, ПТ* и *ПН* (по Л.М. Митиной) отношения не имеют. А попытки «привязать» какую-либо частную функцию к миссии служения «во благо» напоминают известную формулу из романа И. Ильфа и Е. Петрова: «Тщательно пережевывая пищу ты помогаешь обществу» [16, с. 214].

Теперь мы можем в первом приближении (далее последует уточнение) определить рабочую рамку. Это рамка, ограниченная «сверху» нравственным поступком, что располагается *за пределами научного дискурса*, и утилитарно-прагматическим стереотипным функционированием «снизу». Эта рамка определяет границы поиска предмета так называемой личностной рефлексии педагога.

Прежде чем перейти к рассмотрению второго, альтернативного подхода к пониманию личности приведем высказывание А.Н. Леонтьева: «Понятие личности, так же как и понятие индивида выражает *целостность субъекта жизни* (курсив наш. – *Авторы*); личность не состоит из кусочков, это не “полипняк”. Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся» [17, с. 134–135].

Второй подход опирается на европейскую философскую традицию понимания личности. Уместно вспомнить представления И. Канта о становлении человека как личности, о ее (личности) исходной неприродности (а значит и неуместности каких-либо ассоциаций с врожденными задатками, темпераментом и прочей «органикой и соматикой»). «Здесь главное не то, что делает из человека природа, – пишет об этом И. Кант, – а то, что он сам делает из себя; ибо первое относится к темпераменту (причем человек бывает большей частью пассивным) и только второе свидетельствует о том, что у него характер... Человек, который в своем образе мыслей сознает в себе характер, имеет этот характер не от природы, а каждый раз должен его иметь приобретенным» [18, с. 543–544]. Комментируя эти рассуждения в своих «Кантианских вариациях», М.К. Мамардашвили отмечает: «...Характер есть то, что не дано и существует вторым рождением» [19, с. 84]. Далее М.К. Мамардашвили приводит кантовское описание характера, которое, как он полагает, по сути, связано с «устройством личности»: «...Иметь характер – значит обладать тем свойством воли, благодаря которому субъект делает для себя обязательными определенные практические принципы, которые он собственным разумом предписывает себе как нечто неизменное... Правило поступать согласно твердым принципам, заключает в себе нечто ценное и достойное удивления, потому оно и бывает редко» (цит. по [19, с. 43]). В дальнейшем у М.К. Мамардашвили эта тема развивается в идею «необходимости себя» и идею «сбранного субъекта» [20].

Второе рождение – появление у человека личности, и сама возможность ее появления – продукт акта рефлексии. «...Начиная с Возрождения формируется социальный институт личности и сама личность человека, – пишет В.М. Розин. – ... В философии Нового времени понятие рефлексии было призвано объяснить целостность и развитие человека как личности. С одной стороны, личность постоянно приобретает новые знания, представления, понятия,

способности, с другой – все эти новообразования прочно закованы в круг “я”, принадлежат универсуму личности и, следовательно, должны проистекать из уже существующего в “я”, т. е. из старого. *Разрешение этого противоречия ... происходит в рамках рефлексивного мышления ... Универсуму личности приписывается особая способность – рефлексия, сочетающая в себе одновременно искусственный план (отображение деятельности души, познание ее) и естественный (сама рефлексия есть часть души, механизм ее изменения)* (курсив наш. – Авторы)» [21, с. 226–228].

При таком понимании личность опирается на деятельную рефлексию как на свое ближайшее основание. Выражаясь словами Б.Д. Эльконина, «...это инициатива и самостоятельность вместе, в конфликте... Лицо этой субъектности называется личностью. *Не мешок с мотивами, эмоциями и прочим мусором психологическим* (курсив наш. – Авторы). Лик» [22, с. 97]. И этот лик должен быть кому-то явлен и тем самым подтвержден. А такое его подтверждение предполагает другой фокус рефлексии – вынесенный вовне.

Для отечественной психологии культурно-исторической традиции (Л.С. Выготский) и деятельностного направления (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) философско-методологическим основанием был марксизм. Часто цитируемым было афористичное рассуждение К. Маркса о рефлексивном акте, в котором человек Петр отражается в человеке Павле: «Человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода “человек”» [23].

Идея отражения одного человека в другом получила в отечественной психологии конкретизацию и развитие. В работах А.В. Петровского и В.А. Петровского представлен подход к изучению личности, прямо основанный на «принципе отраженной субъектности». «Личность, – пишет А.В. Петровский, – выступает как предпосылка и результат изменений, которые производит субъект своей деятельностью в мотивационно-смысловых образованиях взаимодействующих с ним людей и в себе самом “как другом”» [24, с. 16].

«Особый подход к ... исследованию личности складывается в рамках концепции персонализации, – пишет В.А. Петровский, характеризуя этот принцип, – методологические предпосылки которой содержатся в трудах Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Э.В. Ильенкова. Исходя из представлений о личности как “системном качестве” (А.Н. Леонтьев) индивида, мы конкретно характеризуем это особое качество прежде всего как *способность индивида обуславливать изменения значимых аспектов индивидуальности других людей, быть субъектом преобразования поведения и сознания окружающих через свою отраженность («персонализированность»)* в них (курсив наш. – Авторы)» [25, с. 18–19].

Необходимо уточнить, **чем** один человек обращается к другому и, соответственно, **что** этим другим в этом обращении к нему отражается и запечатлевается – рефлегируется.

Мы полагаем, что необходимое уточнение можно найти у К. Маркса, на этот раз, обратившись к его описанию нередуцированного трудового акта, в котором полноценно представлена мотивация и способность человека *«быть субъектом преобразования поведения и сознания»* значимого для него другого человека. «Предположим, что мы производили бы как люди, – пишет К. Маркс в комментарии к конспекту “Основ политической экономии Дж. Милля” – В таком случае каждый из нас в процессе своего производства *двоим образом* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – Авторы) утверждал бы и самого себя и другого: (1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность, ее своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы *индивидуальным проявлением жизни*, а в созерцании

произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. (2) В твоём пользовании моим продуктом или твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. (3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, – и тем самым я сознавал бы самого себя утвержденным в твоём мышлении и в твоей любви. (4) В моём индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы и осуществлял бы* мою истинную сущность, мою *человеческую*, мою *общественную сущность*» [26, с. 35–36].

Рискнем прокомментировать:

1. автор действия («производства»), его субъект руководствуется *своим* мотивом и *своим* замыслом и производит нечто со всей очевидностью подтверждающее *его* существование как созидательной силы;
2. другой человек, принимая и пользуясь продуктом труда первого, проявляет в этом пользовании способность *понять и по достоинству оценить замысел и необходимость для себя*, для своей человеческой сущности значение и назначение этого произведенного продукта;
3. автор действия выступает *посредником между тем, к кому он обращается своим действием и его продуктом, и человеческим родом*, поскольку производит действие в соответствии с родовыми канонами, в соответствии с канонами человеческой культуры, и тем самым персонифицируется в сознании другого – в его «мышлении» и в его «любви» – как представитель рода человеческого;
4. такое действие для другого есть *утверждение человеческой сущности самого субъекта этого действия*.

Такое понимание имеет важнейшее значение для педагогической профессии, которая, несомненно, сопряжена с отраженностью-персонализированностью, с обращенностью к другому человеку и стремлением утвердиться в его «мышлении и любви». Но утвердиться не так прямо и непосредственно, как это представлено, например, у М. Бубера [27], а через предметность, приобщающую к человеческой культуре.

Но именно это – наличие **отраженных эффектов представленности** педагога в том, что происходит с его учениками, не становится предметом изучения, диагностики, мониторинга. Об этом говорит Б.Д. Эльконин, делясь впечатлениями о своей работе в диссертационном совете, где защищено множество диссертаций, посвященных «усовершенствованию учителя»: «Результатом исследований неизменно было некоторое усовершенствование личности учителя в тех или иных аспектах. Доказательством того, что эти усовершенствования («психологические новообразования») действительно имели место и что учитель, по словам авторов, действительно становился более профессионально компетентным, были приведенные данные, полученные с привлечением современных методов диагностики и математической обработки. Однако, и это очень интересно, *ни в одной из работ не было данных о том, каким образом все эти сдвиги в учительской личности отразились на учении его питомцев* (курсив наш. – Авторы)» [28].

Исследования, методики, методические рекомендации, тренинги «личностного роста» и пр., обращающие учителя к *интроспекции*, к себе самому по поводу *своих* личностных качеств,

черт индивидуальности, компетентности, гармонизации внутреннего мира, преодоления синдрома эмоционального выгорания – весь этот обширный арсенал средств и приемов ориентирован *не на эту сферу* – не на сферу личной представленности и персонализации. И это, казалось бы, при очевидности «предельного смысла» профессиональной деятельности – обеспечить процессы инкультурации и расширенного воспроизводства культуры *в мировоззрении учеников*, а не только лишь в своем сознании. Наверное «по умолчанию» предполагается, что это происходит как бы само собою и ввиду самоочевидности выпадает из фокуса научного анализа.

Наряду с таким абстрагированием, характерным преимущественно для научной педагогической психологии, в педагогике, напротив, распространение получила декларация о том, что **решающая роль в воспитании ученика принадлежит личности учителя** и это, на первый взгляд, соответствует принципу отраженной субъектности. О роли личности педагога в воспитании сказано и написано много и в основном пафосно и призывно, в жанре эссе и сентенций. Огромный пласт педагогической литературы от трактатов Ж.-Ж. Руссо, трудов К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого, М.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и до современных трудов адептов личностно ориентированного подхода (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, В.В. Серикова А.В. Хуторского) посвящен роли личности педагога и межличностного общения учителя и учеников.

Так сложилось, что в педагогике в большей мере, чем в психологических исследованиях, признается эффект персонализации как один из эффектов профессиональной деятельности учителя. «Настоящая духовная общность рождается там, где учитель надолго становится другом, единомышленником и товарищем ребенка в общем деле, – писал В.А. Сухомлинский в книге “Сердце отдаю детям”. – Я чувствовал, что такая общность необходима мне... Живое, непосредственное, повседневное общение с детьми – источник мыслей, педагогических открытий, радостей, печалей, разочарований, без которых немислимо творчество в нашем труде... Учение – очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Чем ближе я присматривался к тому, что все мы привыкли называть учебно-воспитательным процессом, тем больше убеждался, что подлинная школа – это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в котором воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений. Человек, который встречается с учениками только на уроке – по одну сторону учительского стола, а по другую учащиеся, – не знает детской души, а кто не знает ребенка, тот не может быть воспитателем» [29, с. 22].

Заметим, что такой контекст понимания роли личности педагога в жизни его воспитанников выводит обсуждение к уже обозначенной нами верхней границе рабочей рамки, где оказываются нерелевантными средства научной психологии. Конечно, эффекты харизмы, личностного влияния педагога на воспитанников могут быть как-то объяснены психологическими теориями лидерства, теориями влияния, исследованиями рациональной организации способов коммуникации и интеракции, но объяснение будет неполным. Этическая проблема влияния лежит за границами научной рациональности, и ее обсуждение предполагает особую рефлексивную позицию.

Мы в *своем отношении* к личностному влиянию педагога придерживаемся точки зрения, высказанной В.С. Библером, в обосновании проекта «Школа диалога культур». «Процесс воспитания (схема воспитатель – воспитанник), на мой взгляд, – пишет В.С. Библер, – в школе должен проецироваться в схему учитель – ученик. *Учитель воспитывает лишь в той мере, в какой учит, участвует в деле образования* (курсив наш. – Авторы). Я не знаю, кто истинный воспитатель – 10–12-летний школьник или доживший до 28 или 40 лет и сделавший много компромиссов в своей жизни учитель. Он больше знает? – Да! Но считать, что он более нормальный человек в нравственном смысле, – думаю, что это не так» [30, с. 11]. И далее:

«Включая наши знания в его (ученика. – *Авторы*) сознание, мы имеем дело с неким непредсказуемым результатом. Когда же школа претендует на то, чтобы охватить все свободное время учащегося, раскрыть его душу, понять, что он есть в любое время суток, и мы, преподаватели, должны на все это влиять, – вот тогда школа становится невероятно опасной... Не следует экспансией школы поглощать всю жизнь школьника» [30, с. 12]. Поэтому, возвращаясь к «представленности в мышлении и любви», мы хотим уточнить: представленность учителя в мышлении ученика для нас несомненна (при этом то, **чем** и **как** он представлен и есть предмет педагогической рефлексии), а вот его представленность в любви ученика, на наш взгляд, предмет особого рассмотрения. В этой аффективно-смысловой сфере все столь неоднозначно, что добиваться любви учеников и при этом избегать манипулирования и нарушения экологии их субъективного пространства – задача, несущая в себе множество рисков. Один из них – сформировать симбиотическую зависимость. И это тоже предмет педагогической рефлексии – жить в профессии по Сухомлинскому, полностью отдаваясь «живому, непосредственному, повседневному общению с детьми», или строить профессиональную деятельность по Библеру, воспитывая «лишь той мере, в какой учишь, участвуешь в деле образования».

Известны школы «ИМЕНИ...», когда под «школой» понимается конкретное образовательное учреждение, педагогическая система, организованная общей идеей группа педагогов-адептов и их учеников... В этих случаях личность педагога представлена явно, персонализировано. Но школа может быть представлена и безлично – номером и юридическим адресом. Мы полагаем, что значение имеет не только «мемориальная доска» (что тоже важно), но и происходящие внутри живые образовательные события – **деятельность**, в которой педагоги производят нечто «как люди» (по Марксу).

Еще раз подведем итог.

А. Согласно концепции, которую мы принимаем и разделяем, личность не сводима к набору черт, а значит и к набору ПВК, так же как и к набору профессионально значимых компетентностей.

Б. Согласно идее персонализации (К. Маркс, М. Бубер, М. Хайдеггер, М.М. Бахтин), а также – принципу отраженной субъектности (А.В. Петровский, В.А. Петровский) следует признать, что учитель, без сомнения, представлен в сознании своих учеников – его идеальная представленность обеспечена содержанием и направленностью его профессиональной деятельности.

В. Эффект такой представленности не может быть задан как прямая цель педагогического действия («влезть в голову» и закрепиться в сознании в качестве оценивающей, регулирующей и направляющей инстанции – в духе фрейдовского *Super-ego*). Для прояснения своего понимания представленности, персонализации учителя мы противопоставили две позиции – В.А. Сухомлинского и В.С. Библера. Для В.А. Сухомлинского важно «живое, *непосредственное*, повседневное общение с детьми». С точки зрения В.С. Библера «учитель воспитывает лишь в той мере, в какой учит», общение учителя с учеником *опосредствовано* содержанием науки (шире – культуры, включающей науку, искусство и другие формы общественного сознания и общественной практики) и деятельностью по освоению этого содержания.

Разделяя позицию В.С. Библера, мы можем положить предмет педагогической рефлексии. Предметом рефлексивной работы сознания педагога должно стать различие и отделение пафоса гуманистических деклараций от реальной деятельности и обращение к рассмотрению ее содержания (предмета) и способа ее организации. Напомним, что согласно

психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, деятельность, если она деятельность, а не поведение, всегда мотивирована, осознана, целенаправленна и предметна [31].

Уточним: содержание так называемой личностной рефлексии педагога – осознание и осмысление границ своей персонализации, установление для себя принципов и критериев различения **интервенции в личное пространство учеников и посредничества в деятельности по освоению культуры**. Рефлексия – это понимание того, *как, какими средствами*, посредством какой «оснастки» своего профессионального сознания педагог «видит» **связь** своих мотивов, намерений и смыслов с их *представленностью* в сознании и деятельности – своей и других людей. Поскольку «средним звеном», «промежуточной переменной» в отношении «Я – Другой» выступает сознательная целенаправленная деятельность, то именно она – в данном случае **образовательная деятельность** – позволяет доопределить рабочую рамку как рамку **субъектности педагога**. Не отношение к себе, не самокопание и не «разборки» в своей «Я-концепции», не личные отношения с учениками и коллегами с целью прояснения своего отраженного образа-имиджа, а деятельность по проектированию и реализации культурной трансмиссии – предмет педагогической рефлексии при выборе субъектно-деятельностного фокуса.

Рефлексия в контексте деятельности

В качестве логически исходного аксиоматического положения можно взять высказывание В.И. Слободчикова, определяющее деятельность и рефлексия как категории однопорядковые: «...Необходимо *аксиоматически утвердить* (здесь и далее курсив наш. – Авторы), что человек – это существо сознательное – способное отдавать себе отчет о самом себе (т. е. *рефлексивное*), и *деятельное* (способное к осознанному преобразованию). Так, Тейяр де Шарден считал (см. “Феномен человека”), что только способность к рефлексии полагает непреодолимую границу между до-человеческим и собственно человеческим способом бытия в мире. По словам же С.Л. Рубинштейна (см. “Человек и Мир”) – именно сознание и деятельность есть основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие саму его человечность. С появлением человека в мире, сама Вселенная обретает осознанный и действительный характер. Несомненно, что это две фундаментальные “опоры” бытия человека» [32, с. 24]. Причем одноприродные – имеющие генетическую общность – опоры, поскольку и само человеческое сознание имеет деятельностную природу. «... Сознание, – пишет В.В. Давыдов, – *это воспроизведение человеком идеального образа своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей* (курсив автора). Сознательная деятельность человека опосредствована коллективом – при ее осуществлении индивид учитывает позиции других его членов» [33, с. 37].

Применительно к педагогической профессии – педагог не только «учитывает позиции других», он *строит* эти «позиции других» и *определяет* в общем образовательном пространстве свою позицию. (Определяет, в том числе, и в буквальном смысле – **о-предел-яет** – полагает **предел** своему вмешательству в жизнь учеников, полагает связи, отношения и их дистанцию.) Педагог не только воспроизводит в своей деятельности «идеальное представительство ... других людей», но и проектирует *свое идеальное представительство в их деятельности*.

Если принять точку зрения В.И. Слободчикова, то необходимо, сохраняя логическую последовательность, признать, что декларируемый сегодня [34] переход от «недеятельностной» парадигмы образования к деятельностной это переход от одних форм деятельности – возможно, редуцированных, архаичных и не эффективных – к другим, более адекватным и полноценным формам. А никаких «не деятельностных» форм существования у человека нет. Речь может идти

об усеченных, фрагментарных формах деятельности и, соответственно, ограниченных формах сознания. Например, в общем контуре общественно организованной деятельности человек может выполнять лишь ограниченную частную функцию и ограничиваться осознанием лишь этой функции. Т. е. быть, по выражению К. Маркса «частичным индивидом»: он включен в деятельность, но не он выступает ее полноценным субъектом, он лишь носитель частичной, ограниченной функции.

В границах предельной рамки предмет рефлексии при деятельностном подходе к анализу профессии педагога – *педагогическое действие*, поскольку именно действие в этом научном подходе служит *единицей анализа* (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин). Согласно Д.Б. Эльконину, «...человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. Если вы выпустите смысл, то оно перестает быть действием, но если вы из него выкинете операционально-техническую сторону, то от него тоже ничего не останется... Таким образом, уже внутри единицы человеческого поведения (а единицей человеческого поведения является целенаправленное сознательное действие) находятся эти две стороны. И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» (цит. по Эльконин Б.Д. [35, с. 35]). Добавим к этому еще одну цитату: «...Предметное действие есть единица, в которой в нерасчлененном единстве представлены социальное и операционально-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними» [36, с. 497].

Конкретизация и акцентировка «двуликости» действия дана в статье А.Л. Венгера, В.И. Слободчикова и Б.Д. Эльконина: «По словам Д.Б. Эльконина, человеческое действие по своей природе двулико. Оно выразительно, и его конечный смысл, то, зачем оно производится, лежит в другом человеке; оно по сути (а не по видимости только) всегда обращено, адресовано кому-то. Но адресовано и обращено именно как действие, т. е. как определенным образом организованное предметное содержание, где что-то выявлено, что-то снято, что-то пропущено» [37, с. 26].

Придерживаясь такого понимания применительно к образовательному действию, мы полагаем, что содержание рефлексии – *три его (действия) аспекта и способ их связывания*, реализуемый в образовательной практике.

Объясним, что представляется нам в качестве такой триады.

В приведенных выше цитатах утверждалась *двойственность, двуликость* действия – смысл и предметное содержание. В последней цитате утверждалось, что смысл действия в его обращенности. (Этот же аспект содержится в приведенной выше цитате из рукописей К. Маркса – «предположим, что мы производили бы как люди...»).

Синтезируя представления о двуликости действия и о его обращенности, рискнем представить содержание педагогической рефлексии следующей триадой:

- **смысл**, определяющий позицию педагога как субъекта действия (ценностные ориентиры, образ результата, нацеленность, интенциональность) в его отношении-обращении к другим (ученикам как реципиентам и соучастниками действия) и к себе как другому (отстранение и децентрация);
- **предметное содержание**, его организация и акцентировки, в которых «что-то выявлено, что-то снято, что-то пропущено»;
- **способы обращения** к ученикам: техники трансляции предметного содержания и их соответствие смыслу-замыслу педагогического действия, способ педагогического взаимодействия, понимание того, к какой психологической инстанции обращено действие – к когнитивным функциям (восприятию, памяти,

мышлению), к субъектным ресурсам (познавательной инициативе, учебной мотивации), к личности (совести, морально-нравственным принципам, духовности).

Уточним.

Смысл – то, **зачем** строится обращение к ученику и его включение в поле педагогического действия. В пределе – то, **ради чего** педагог вторгается (или не вторгается, воздерживается от интервенции) в жизнь другого человека.

Предметность – то, **чем**, каким содержанием происходит обращение. **Что** транслируется и как оно оформляется в педагогическом действии.

Способ обращения – по каким «каналам» и **какими средствами** строится коммуникация и интеракция: монолог или диалог, эмпатия и симбиоз или дистанция и дисциплина, схоластика и вербализация или деятельное распремечивание и построение способов работы с предметным содержанием.

Ответы на вопросы «зачем?», «чем?» и «как?» составляют проект педагогического действия, сопряжение этих ответов, на наш взгляд, предполагает работу рефлексии.

Для рассмотрения различных форм педагогических действий, их смысла, предметного содержания и способов обращения нужны *основания* их различения и классификации. (Ранее мы уже отмечали, что списочный состав различных рефлексивных умений и компетенций часто строится без какого-либо общего основания.) Вслед за П.Г. Нежновым [38] мы полагаем, что классификация имеет содержательный и эвристический смысл только в том случае, если она отражает *становление* некоторой области фактов. Такое понимание согласуется с одним из положений теории В.В. Давыдова [39]: предмет изучения может быть содержательно понят только в том случае, если воспроизводится его происхождение.

Разделяя такое понимание предмета, мы обратились к *реконструкции исходных форм педагогического действия*, в нашем случае – тех, которые определили развитие европейской педагогики, и следы которых сохраняются в современных образовательных практиках.

Первые принципиально (т. е. посредством *полагания принципов*) обоснованные концепции образования возникли вместе со средневековыми университетами. В эпоху Просвещения (конец XVII – начало XIX вв.) они подверглись пересмотру и реформированию. Предметом осмысления в эту эпоху была дихотомия идеи свободного воспитания и идеи дисциплинарной школы, идеи **свободы** и идеи **дисциплины**. Крайние позиции в этой дихотомии представлены в педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо (свободное воспитание) и Я.А. Коменского (дисциплинарная школа).

Обратимся к роману-трактату Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании» (1762 г.). «Нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его, – утверждал Ж.-Ж. Руссо. – Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнить его (ребенка. – *Авторы*) желания не потому, что он этого требует, а потому, что это ему нужно... Пусть он одинаково чувствует свободу, как в своих действиях, так и в ваших. Вознаграждайте в нем недостаток силы ровно настолько, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись и без них и когда будет иметь честь сам служить себе» [40].

Приведем еще несколько, на наш взгляд, важных утверждений Педагогики Свободы из романа-трактата Ж.-Ж. Руссо:

«Если свобода детей не искажена по нашей вине, они не захотят ничего бесполезного».

«Не запрещайте ему (ребенку. – *Авторы*) того, от чего он должен воздерживаться, поставьте ему только препятствие, без объяснений, без рассуждений; что ему позволяете, позволяйте с первого слова, без упрашивания, без просьб и особенно без условий. Дозволяйте с удовольствием, отказывайте лишь с сожалением; но все отказы ваши пусть будут бесповоротны».

«Дайте детству созреть в детях... Каждый ум имеет свой собственный склад, сообразно с которым и следует управлять им; для успешности принимаемых забот важно, чтобы им управляли таким-то путем, а не иным. Благоразумный наставник! Изучай дольше природу, хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово; дай прежде всего на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера; не принуждай его в чем бы то ни было, чтобы лучше видеть его во всей целостности» [40].

Н.Ф. Голованова и И.Б. Дерманова отмечают, что базовое положение педагогической системы Ж.-Ж. Руссо, утверждающее идею саморазвития, «...парадоксально с точки зрения традиционной педагогики. Воспитание, сообразуемое с естественным ходом развития природы, “должно быть чисто отрицательным”, т. е. оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине, а в том, чтобы предохранять естественные порывы и желания ребенка. “Примем за неоспоримое правило, что первые природные движения всегда правдивы: в сердце человеческого нет исконной испорченности... Единственная страсть, прирожденная человеку, – это любовь к самому себе, или самолюбие, в обширном смысле слова. Это самолюбие само по себе, то есть по отношению к нам самим, хорошо и полезно” (цитируется по [41, с. 94]. – *Авторы*.). Признать значимость детского “самолюбия” – это позиция терпеливого наблюдателя, благородного и мудрого наставника, поэтому “свободная самодеятельность” лежит в основе всего образовательного процесса, который организует педагог» [42, с. 53].

На противоположном полюсе педагогическая система Я.А. Коменского, основательно изложенная в «Великий дидактике» (4-х-томная «Великая дидактика» выходила в период с 1633 г. по 1638 г., т. е. появилась на 124 года раньше «Эмилия» Ж.-Ж. Руссо). Дисциплинарная в своих основаниях система Я.А. Коменского беспрецедентна по обоснованности, разработанности и устойчивости к воздействию исторических и идеологических влияний. «Употребительное в народной чешской пословице выражение: “Школа без дисциплины есть мельница без воды”, – писал Я.А. Коменский, – совершенно правильно. Как мельница тотчас останавливается, если отвести от нее воду, так по необходимости все разваливается в школе, если у нее отнять дисциплину... Ведь что такое дисциплина, если не тот метод, благодаря которому ученики становятся действительно учениками» [43, с. 236]. Для описания своего метода Я.А. Коменский использовал аналогии и метафоры, сравнивая его с механизмами: «Нужно желать, чтобы метод образования стал механическим, т. е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой сделанной для движения машине» [43, с. 238].

Сквозь все перипетии реформирования образования и поисков оптимальной системы обучения и воспитания с 30-х годов XVII в. до наших дней дидактика Я.А. Коменского дошла без принципиальных изменений, хотя и во множестве вариаций.

Итак, перед нами две «философии образования»: первая предельно экологична, вторая – высоко интервентна. В первом варианте «педагогическая философия» основана на представлении об имманентно-спонтанном законе развития человеческого в человеке, во втором – на представлении об исходной «пустоте» сознания воспитанника (*tabula rasa*),

которое нужно наполнить систематически представленными знаниями и установлениями, а наполнив, дисциплинарно организовать его мысли и действия.

В первом случае предполагается, что разум сам найдет пути своего развития, и главное – не мешать ему в этом. Дожимая до логического предела такой субъективно-индивидуалистский взгляд на мышление и на рефлексивность, А.П. Огурцов дает ему следующую характеристику: «Все социальные и социально-психологические характеристики знания оцениваются как исток ложности сознания (идолы Ф. Бэкона, формы идеологии Дестюг де Трасси, феномены сознания Гегеля и др.), как *предрассудки* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – *Авторы*), от которых сознание должно быть очищено с тем, чтобы раскрыть структуру надличностного мышления – разума. *Рефлексия оказывается механизмом монологического развертывания трансцендентального субъекта...*» [44, с. 16]. Поясним: трансцендентальный субъект – это голос гегелевской Абсолютной Идеи, которая «сквозит», «просвечивает» сквозь индивидуальный субъект, потенциально в каждом человеке этот голос «уже есть». Если разделять эту идею, остается только уповать на то, что «голос разума» в сознании ученика рано или поздно прорежется, что и представлено, правда в разной степени и на различных основаниях, в педагогических воззрениях Р. Штейнера и К. Роджерса.

Во втором случае предполагается, что все, что унаследует сознание воспитанника – это содержание устоявшегося и оправдавшего себя опыта – культурной традиции. В первом случае педагогика – это интуиция и искусство сопровождения; во втором – установление дисциплины и следование четкому регламенту.

Жизнеспособность дисциплинарной педагогики несомненна. Но идеи педагогики саморазвития также получили свое продолжение в моделях образования, в которых приоритет отдан самоопределению ребенка, в основании которых любовь, уважение интересов, потребностей, желаний воспитанника. К таким моделям можно отнести школы Р. Штейнера и М. Монтессори, в российском опыте следует назвать имена В.В. Измайлова, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого, Ш.А. Амонашвили. Идея «гуманизации образования» оформилась в современной отечественной педагогике в направление, именуемое «личностно ориентированным подходом в образовании» [45–49 и др.]. Основная идея этого направления может быть выражена следующей декларацией: «...Творческая активность воспитателя должна быть направлена на созидание культурного пространства, обеспечивающего свободное самоопределение, саморазвитие, самореализацию, которое и сформирует “человека культуры”» [50, с. 64].

Эти две утвердившиеся в истории педагогики базовые установки сопоставимы с психологическими теориями возрастного развития и психолого-педагогическими теориями обучения. Для отечественной педагогической психологии XX-го века сопоставление и противопоставление теорий имманентного развития и теорий формирования стало тем фоном, на котором строился подход к пониманию соотношения обучения и развития. Убедиться в этом можно, ознакомившись с трудами Л.С. Выготского, Н.И. Непомнящей, В.В. Давыдова, с множеством работ других авторов. К теориям имманентного развития принято относить теории А. Гезелла, З. Фрейда, Ж. Пиаже. На противоположном полюсе – на полюсе «формирования» – теории, которые В.В. Давыдов [51] определил как «ассоциативно-рефлекторные», поскольку в их основе схемы образования ассоциаций и схемы образования рефлексов, формируемые внешними педагогическими воздействиями. Педагогические приложения и их вариации весьма разнообразны – от американских теорий, основанных на идеях бихевиоризма (Э. Торндайк, Б.Ф. Скиннер) до отечественных разработок, направленных на формирование приемов умственной деятельности (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев).

Ассоциативно-рефлекторный подход в отечественной педагогической психологии и педагогике стал утверждаться после «павловской сессии» 1950 г. вменившей в обязанность

ориентироваться на учение И.П. Павлова как истинно материалистическое, а значит, идеологически верное. «До 1950 г., т. е. до сессии, посвященной физиологическому учению И.П. Павлова, – пишет Н.А. Менчинская, – преобладали исследования, направленные на описание конкретного многообразия индивидуальных различий. После 1950 г. усилились тенденции рассматривать свойства психической деятельности, обнаруживаемые в процессе учения, в соответствии с показателями, положенными И.П. Павловым в основу различения типов высшей нервной деятельности» [52, с. 122–123]. Как следствие обучение ребенка стало рассматриваться с точки зрения закономерностей ВНД, среди которых установление условных связей, объясняемых функционированием второй сигнальной системы.

В XX-ом столетии в отечественной дидактике утвердилось несколько вариантов теорий обучения, которые, так или иначе, опирались на ассоциативно-рефлекторное понимание усвоения. Их объединяет предписание учителю следовать некоторой общей логике, согласно которой он (1) предъявляет учебный материал для его восприятия и осознания учениками, (2) руководит формированием у них способов применения знаний – формированием по задаваемому им образцу умений и навыков, (3) обеспечивает «творческое применение» учащимися усвоенных знаний и умений (их «перенос» в другие учебные ситуации). В концентрированном виде предписание сводится к следующему: «...Сначала организованное осознанное восприятие, затем применение воспринятого по образцу в знакомых ситуациях, конструируемых учителем, после этого творческое применение усвоенных знаний и умений» [53, с. 96].

Итак, в истории педагогики сформировались и закрепились две традиции – традиция сопровождения свободного саморазвития и традиция дисциплинарной педагогики. В истории психологии, в тех ее отраслях, которые занимаются проблемами возрастного развития и обучения, также сложились два направления – теории имманентного развития и теории формирования.

Третье направление, имеющее собственные основания и особую образовательную практику, – культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского и построенная на ее основе и на основе теории деятельности А.Н. Леонтьева теория и практика развивающего обучения, носящая имена Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Анализ теории Л.С. Выготского, проведенный П.Г. Нежновым и Б.Д. Элькониным [54; 55], убеждает, что эта теория диалектически соединяет представление о спонтанности детского развития и представление о роли обучения в освоении ребенком высших (культурных) форм деятельности.

Исторические истоки этого третьего направления принято связывать с французской социологической школой, основанной Э. Дюркгеймом (1858–1917), этнографическими исследованиями Л. Леви-Брюля (1857–1939), работами П. Жане (1859–1947). Согласно этой традиции, образование это встреча имманентно развивающейся психики и социально обусловленных представлений и норм.

Встреча индивидуальной психики и предпосланной ей культуры в теории Л.С. Выготского представлена как встреча реальной формы и идеальной формы, с которой (встречи) начинается процесс освоения культуры. Диалектика детской инициативы и оформляющей и формирующей направленности действия взрослого – общая идея рассматриваемого подхода. У А.Н. Леонтьева она сформулирована следующим образом: «Даже самые элементарные орудия, инструменты или предметы обихода, с которыми впервые встречается ребенок, должны быть активно раскрыты им в их специфическом качестве. Иначе говоря, ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая *адекватна* (хотя, и не тождественна) воплощенной в ней человеческой деятельности. Другой вопрос, насколько адекватна будет эта деятельность ребенка и, следовательно, с какой мерой полноты раскроется для него значение данного

предмета или явления, *но эта деятельность всегда должна быть* (курсив автора)» [56, с. 373]. И далее: «Другая сторона этих отношений (отношений с предметным миром. – *Авторы*) состоит в том, что действия, осуществляемые самим ребенком, обращаются не только к предмету, но и к человеку. Ребенок, манипулируя предметом, например, бросая его на пол, воздействует этим и на присутствующего взрослого; это явление, которое иногда описывается как “вызов взрослого на общение”» [56, с. 377]. Отвечая на этот вызов, взрослый строит такое взаимодействие с ребенком, которое становится (должно становиться) зоной ближайшего развития (ЗБР). Работа педагога по проектированию и реализации ЗБР обеспечивает такие ситуации, в которых «обучение ведет за собой развитие», т. е. практику развивающего обучения (РО).

Теперь, когда у нас есть три прототипа образовательной ситуации – свободное воспитание, дисциплинарная школа и деятельностно организованное развивающее обучение, построенное на идее встречи реальной формы и идеальной формы, – рассмотрим, как представлено педагогическое действие в каждом из этих прототипов, причем в трех обозначенных ранее аспектах – смысловом, предметном и коммуникативно-интерактивном (обращенность).

Начнем с идеи **свободного воспитания**. Сегодня она представлена различными направлениями «гуманизации образования» от вальдорфской педагогики Р. Штайнера и системы М. Монтессори до отечественных концепций лично ориентированной (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борятко, В.В. Сериков и др.) и человекообразной (А.В. Хуторской) педагогики.

Смысл педагогического действия – поддержка свободы выбора, помощь в построении индивидуального образовательного маршрута и сопровождение в продвижении по нему; идея, согласно которой не ребенок должен адаптироваться к школе, а школа к ребенку; акцент на развитии «природных способностей» детей в противовес трансляции отчужденных предметных знаний, умений, навыков; безоценочная обратная связь; любовь и забота, эмоциональная насыщенность общения.

Предмет педагогического действия – фасилитация, оформление и поддержка спонтанной активности учеников, гармоничное всестороннее развитие личности, обращение к содержанию, апеллирующему к высшим проявлениям личности – человеколюбию, гуманизму, толерантности.

Обращенность педагогического действия опирается на непосредственность и открытость, соучастие, эмпатию (К. Роджерс) и сомыслие (А.В. Хуторской), на утверждение себя «в мышлении и любви» другому и к другому (К. Маркс, М. Бубер).

Содержание педагогической рефлексии – оценка достижения взаимопонимания, конгруэнтности мышления и комплементарности, подхватывающей взаимодополняемости действий; оценка присоединения, содействия и сомыслия, в пределе – синтонного сосуществования; оценка спонтанности и креативности учеников как проявлений свободы и раскованности их мышления. Основной вопрос, на который должна ответить педагогическая рефлексия, – удалось ли установить эмоциональный контакт и синтонность для обеспечения свободного раскрытия индивидуальности ученика.

Приведем иллюстрирующие примеры, воспользовавшись публикациями основателя и лидера «Школы человекообразного образования» А.В. Хуторского.

«С образовательной точки зрения первосмыслы бытия являются фундаментальными образовательными объектами. Именно они выступают генерализирующим элементом содержания образования... Фундаментальные образовательные объекты – ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия. Это

узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней... Очень важно с методической точки зрения, что с помощью понятия “фундаментальный образовательный объект” одновременно происходит (а) генерализация содержания учебного предмета, (б) обеспечение индивидуальной образовательной траектории учащихся. С одной стороны, фундаментальные объекты для всех учеников одни и те же, с другой – каждый учащийся осваивает их сообразно своим особенностям, целям и средствам.

<...>

Фундаментальный объект изучается разными способами, например, путём применения метода общения с ним... Разговор с камнем, соприкосновение с деревом, сочувствование с животным, сомыслие с миром – примеры способов такого общения познающего с познаваемым, которые ведут к освоению метапредметного содержания образования» [57].

Заметим, что акценты, на «первосмыслах» и субъективности приобретаемого опыта, непосредственном общении с раскрываемыми «сущностями» («разговор с камнем, соприкосновение с деревом, сочувствование...»), вызывают ассоциации с философией Р. Штайнера и с эзотеризмом вообще. А на то, что в фокусе внимания располагается креативность, указывает вот такое задание, предлагаемое в сборнике «Увлекательная физика»: «Ветер, дождь, град, снег, радуга, полярное сияние, эхо, приливы, отливы – все это реальные природные явления. Придумайте фантастическое явление природы. Постарайтесь, чтобы оно было не менее удивительным, чем настоящее, и имело все-таки черты реально существующего явления» [58, с. 79].

В контексте **дисциплинарной педагогики** и обучения, построенного в соответствии с принципами классической дидактики, педагогическое действие предстает следующим образом.

Смысл педагогического действия состоит в утверждении и трансляции ценности формально организованного знания и дисциплинарно организованного поведения.

Предметность педагогического действия составляет содержание учебной дисциплины, представленное в виде текстов и посредством других знаковых средств, иллюстраций, заданий и упражнений. Это содержание выстроено в логике, соответствующей дидактическим принципам, предполагает четкие инструкции, алгоритмы и правилосообразность.

Обращенность педагогического действия подчинена четкому регламенту логически последовательной трансляции содержания учебной дисциплины, организации обратной связи, выполнению функций контроля и оценки; в целом обращенность и обратная связь имеют вопросно-ответную форму.

Содержание педагогической рефлексии – оценка соответствия транслируемого содержания эталону (удалось ли правильно «донести» и объяснить и удалось ли проверить правильность усвоения и прочность усвоенного), оценка демонстрации образца действий и проверка действий учеников на правилосообразность, оценка соответствия распределения времени принятому временному регламенту урока и оценка темпа прохождения учебной программы; оценка ресурсов и достижений в установлении и поддержании дисциплины. Основной вопрос педагогической рефлексии – удалось ли построить и запустить бесперебойно работающий образовательный механизм? (Напомним соответствующие метафоры, принадлежащие Я.А. Коменскому).

Приведем образец-прототип дисциплинарного подхода.

«Памятка для учащихся, решающих познавательные задачи:

1. Внимательно прочтите условие задачи и запомните вопросы к ней.

2. Начните обдумывать данные условия (слово за словом, строку за строкой) и определите, что они дают для ответа на вопрос.
3. Подумайте, не противоречат ли друг другу данные в условии задачи, не помогают ли одни данные понять значение других данных того же условия.
4. Если в условии не хватает каких-либо данных, вспомните, что вы знаете по теме задачи, и подумайте, что из этих знаний может помочь решению.
5. Обязательно докажите свое решение. Если из условия задачи следует несколько выводов, каждый из них надо доказать. Проверьте, готовы ли вы ясно и убедительно изложить доказательство...» [59, с. 84]

Теперь рассмотрим педагогическое действие в контексте **развивающего обучения** (РО Эльконина – Давыдова).

Смысл педагогического действия – встреча реальной и идеальной формы, построение ЗБР, организация посредничества и условий для построения функционального поля действия, в котором раскрывается новое значение и назначение осваиваемой реальности, что позволяет школьникам искать ответы на вопрос «что это?» и на вопрос «что этим можно делать»; культурное оспособление учеников.

Предметность педагогического действия составляют обобщенные способы действия, фиксированные в моделях и позволяющие решать определенные классы задач.

Обращенность педагогического действия подчинена идее диалогичности, поддержки познавательной инициативы учеников и коллективно-распределенной организации поиска решения учебной задачи, обращенность опирается на знаковое опосредствование.

Содержание педагогической рефлексии – мера успешности в поддержании ученической инициативы и степень адекватности воспроизведения в учебном диалоге генетически исходных оснований преподаваемого научного (эстетического, культурного) содержания, мера следования воспроизводимому в учебной деятельности культурному канону. Основной вопрос – удалось ли передать обобщенный способ культурного обращения с осваиваемой предметностью, и стал ли он функциональным органом мышления ученика, в первую очередь, функциональным органом дальнейшего продвижения в предмете и преодоления собственных ограничений?

Образец подхода к построению образовательного действия в РО позаимствуем у Г.А. Цукерман: «Речь в принципе не должна идти о полном совпадении предметов деятельности ученика и учителя, напротив, мы полагаем, что учебное сотрудничество ребенка и взрослого становится продуктивным лишь в случае частичной однопредметности их взаимодействия. ... Предметом действий учителя является не только само учебное содержание, но и позиция ученика, позиция частичного знания, ненормативного понимания и содержания задачи, и ожиданий партнера-учителя... Труд удержания общего предмета учебных действий может и должен быть двусторонним, подлинно совместным: общее содержание совместной учебной деятельности может и должно стать именно со-держанием – совместным держанием общего предмета» [60, с. 43].

Подведем **завершающий итог**.

I. В качестве объемлющей рамки для рассмотрения педагогической рефлексии мы выбрали личность педагога и область эффектов его личностного влияния. Выбор определяется распространенными декларациями и лозунгами о роли личности учителя в воспитании учеников. В проведенном нами анализе мы различили два подхода к пониманию личности, которые можно условно обозначить как **феноменологический** и **субъектный**. В первом случае

личность всегда «уже есть» и представляется как в принципе ничем не ограниченный набор черт и качеств, а личностная рефлексия – как своего рода инвентаризация этого набора, выявление дефицитов для их восполнения. Для такого восполнения разработаны соответствующие техники и приемы обеспечения и поддержки «личностного роста». При субъектном подходе личность это становящаяся реальность и человек есть субъект ее строительства. А то, что она построена, и какова она определяется эффектами, производимыми человеком в жизни и в сознании других людей, для которых этот человек значим. Форма утверждения ее несомненной значимости – поступок. Предмет личностной рефлексии при таком понимании личности – оценка производимых эффектов, что выводит содержание рефлексии в область этики, за пределы научного контекста.

II. В эффектах личностного влияния учителя на учеников мы разделили две области. Одна из них – утверждение педагогом своей представленности в сознании учеников посредством прямых симбиотических контактов, предполагающих эмпатию, конгруэнтность, эмоциональную близость и взаимопонимание. В этом случае смысл педагогических воздействий, опирающихся на харизму, – любовь учеников и любовь к ученикам. Вторая область – посредничество между актуально проявляющимся мышлением ученика и культурными образцами и эталонами мыслительной деятельности. При таком понимании педагогической миссии учитель воспитывает в той мере, в какой реализует эту посредническую функцию. Предмет рефлексии – различение этих смысловых областей и, соответственно, способов представленности себя в сознании учеников и ответственный выбор между этими смыслами. Мы склонны предпочесть второй вариант, отнеся детскую любовь к педагогу в область «эпифеноменов», – она может сопровождать педагога в выполнении его миссии, но не может быть для него прямой целью и главным смыслом.

III. Рабочей рамкой для нас было деятельностное опосредствование в отношении «Учитель – Ученик», а само это отношение мы рассматривали как одно из проявлений исходного человеческого отношения «Я-Другой». Полноценное, нередуцированное опосредствование предполагает, что один человек выступает для другого субъектом открытого посреднического акта, устанавливающего связь его индивидуального сознания с общечеловеческими родовыми (культурными) основами. Предметом педагогической рефлексии в этом контексте становится эффективность культурной трансмиссии, введения ученика в области науки и искусства, другие области человеческой культуры.

IV. Предельной рамкой нашего анализа было педагогическое действие представленное в единстве смысловой, предметной и коммуникативно-интерактивной сторон. В истории цивилизации Запада сложилось несколько прототипов педагогического действия. Мы обратились к традиции свободного воспитания (Ж.-Ж. Руссо), к традиции дисциплинарной педагогики (Я.А. Коменский) и к традиции французской социологической школы (Э. Дюркгейм). В современной педагогике эти традиции служат основаниями для личностно ориентированной и человекообразной образовательной практики, для традиционной дидактически обоснованной классно-урочной системы обучения и для практики, именуемой развивающим обучением. В каждой из этих трех образовательных практик педагогическое действие характеризуется своим особым смыслом, предметом и способами обращения к ученикам и, соответственно, своими критериями успешности. Если под профессиональной педагогической рефлексией понимать обращение к основаниям своего действия, то целью такого акта должно быть осознание смысла и соответствие этому смыслу поставленных задач и средств их решения.

V. Основная задача педагогической рефлексии, если рассматривать рефлексивный акт не как интроспекцию, а как обращение к осознанию соответствия педагогического действия прототипу, выбранному как ценностный эталон, состоит в согласовании смысла, предмета и

способа обращения к ученикам. Выпадение связи этих составляющих из фокуса рефлексии, их рассогласование грозит редукциями и декомпозицией профессиональной деятельности, когда декларируется одно, а реально делается нечто другое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медведев А.М., Жуланова И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 1 // Мир науки. Педагогика и психология, 2020, №3. [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf> (дата обращения 03.07.2020).
2. Алексеев Н.Г., Ладенко И.С. Направления изучения рефлексии (вместо предисловия) // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 3–12.
3. Щедровицкий П.Г. Доклад «С чем войдем в XXI век». [Электронный ресурс] – URL: <http://www.shkr.ru/lib/archive/family/1993/2> (дата обращения 26.05.2020).
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.Д. Психология высшей школы. – Мн.: Тесей, 2003. – 352 с.
7. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–48.
8. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
9. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М.: Политиздат, 1984. – С. 319–358.
10. Андреев А.С. Авторский интегративный подход к содействию личностному росту: основные положения // Горизонты образования. – 2008. – № 2. – С. 33–37.
11. Вачков И.В. Психологический тренинг развития профессионального самосознания педагога: Очерк авторского опыта // Основы технологии группового тренинга. [Электронный ресурс]. – URL: http://yakov.works/libr_min/03_v/ach/kov.htm (дата обращения 29.05.2020).
12. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
13. Щедровицкий П.Г. PUZZLES: Как современный управленец формирует картину мира. Цикл лекций в НИТУ МИСИС, г. Москва, 2010–2011 гг. [Электронный ресурс]. – URL: http://gtmarket.ru/files/article/5547/Schedrovitsky_P_G_Lectures_A_s_a_Modern_Manager_Creates_a_Image_of_the_World.pdf (дата обращения: 16.04.2020).
14. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984–1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80–160.

15. Зелинский К.В. (о. Константин), Черникова Т.В. Подготовка учителей к работе по нравственному воспитанию школьников на занятиях учебного курса «Духовно-нравственная культура личности» // Психология обучения. 2008. № 10. – С. 49–63.
16. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев – М.: АСТ, 2019. – 416 с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
18. Кант И. Сочинения. В 6 т. – Т. 6. – М.: Мысль, 1966. – 743 с.
19. Мамардашвили М.К. Кантианские вариации. – М.: «Аграф», 2000. – 320 с.
20. Мамардашвили М.К. Необходимость себя / Лекции. Статьи. Философские заметки. Под общей редакцией Ю.П. Сенокосова. – М.: Издательство «Либринт», 1996. – 432 с.
21. Розин В.М. Рефлексия в структуре сознания личности // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 222–228.
22. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6–8 апр. 2016 г. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016.– С. 88–98.
23. Маркс К.Г. Капитал. Том 1. [Электронный ресурс]. – URL: http://rtunes.ru/content/ebooks/free_ebooks/karl_heinrich_marx/capital_book_one/capital_book_one.a4.pdf (дата обращения 20.05.2020).
24. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984, № 4. – С. 15–29.
25. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985, № 4. – С. 17–30.
26. Маркс К. Конспект книги Дж. Милля «Основы политической экономии» // К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Издание второе. Т. 42. – М.: Издательство политической литературы, 1974. – С. 3–40.
27. Бубер М. Я и ТЫ // Два образа веры. – М.: ООО «Издательство АСТ», 1999. – С. 16–93.
28. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования. Рамка развития в образовании Электронный ресурс – URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm (дата обращения 26.05.2020).
29. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Издание четвертое. – Киев: Издательство «Радянська школа». 1973. – 248 с.
30. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993. – С. 9–62.
31. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
32. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

33. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
34. Агапов А.М., Львовский В.А. Формирование новых компетенций педагогов в условиях перехода на деятельностный подход // Обновление содержания основного общего образования: Теория и практика. Сер. ФГОС: обновление содержания образования. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – С. 126–136.
35. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004, № 1. – С. 35–49.
36. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1965–1983) // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 480–519.
37. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988, № 3. – С. 20 – 29.
38. Нежнов П.Г. Модель «культурного развития» от идей Л.С. Выготского к образовательной практике. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. – 63 с.
39. Давыдов В.В. Определение мышления // Культурно-историческая психология. 2006, № 2. – С. 3–16.
40. Руссо Ж. Эмиль, или о воспитании. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/12.php (дата обращения 18.05.2020).
41. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. – 653 с.
42. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Саморазвитие личности как предмет педагогики и психологии // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2015. Вып. 3. – С. 51–63.
43. Коменский Я.А. Великая дидактика – М.: Книга по Требованию, 2012 – 321 с.
44. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 13–19.
45. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.
46. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика, 1997. № 4. – С. 11–17.
47. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2000. – 352 с.
48. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. – С. 16–21.
49. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 196 с.
50. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
51. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

52. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
53. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1989. – 316 с.
54. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. – С. 133–146.
55. Нежнов П.Г., Эльконин Б.Д. Ритм развития в периодизации Д.Б. Эльконина // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды. Красноярск, 2006. – С. 24–28.
56. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
57. Хуторской А.В. Фундаментальные образовательные объекты. [Электронный ресурс]. – URL: <http://avkrasn.ru/article-1378.html> (дата обращения 26.05.2020).
58. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Увлекательная физика: Сборник заданий и опытов для школьников и абитуриентов с ответами. – М.: АРКТИ, 2001.
59. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
60. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: «Пеленг», 1993. – 268 с.

Medvedev Alexander Mihajlovich

Moscow city university, Moscow, Russia
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

Zhulanova Irina Viktorovna

Moscow city university, Moscow, Russia
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Mysina Tatiana Yurievna

Moscow city university, Moscow, Russia
E-mail: mysinatyu@mgpu.ru

Pedagogical reflection – two contexts: experience, introspection and self-consciousness or personalization and activity. Part 2

Abstract. The article continues the analysis of pedagogical reflection and the context of its understanding, the beginning of which is presented in the first part. In this part of the article, reflection is considered in two contexts, the first of which is related to the concept of personality, the second – to the concept of activity. A critical analysis and differentiation of two approaches to understanding the personality and, accordingly, to understanding the content and function of reflection is carried out. The first approach, defined as phenomenological, involves understanding the individual as a unique set of traits and qualities from natural inclinations to the main meanings and motivational orientation. With this understanding, the teacher's personality appears as a combination of individual qualities, qualities of individuality and professional competencies, including pedagogical reflection. The second approach, defined as subjective, is based on the European philosophical tradition, in which the individual is understood as the creation of a human subject and as the representation of a person in the thinking, consciousness and activities of other people. Adhering to the second approach, the authors justify the need to shift the focus of reflection from introspection and self-analysis to the consideration of means that provide the teacher with the construction of students' activities and their involvement in their activities. Since, following the tradition of cultural-historical psychology and activity theory, it is necessary to determine the ultimate unit of analysis, it is justified to consider pedagogical action as such. It is represented by three components – meaning, subject and method of addressing students. The subject of reflection in the context of pedagogical action is to establish the correspondence between these components. The article concludes with a review of pedagogical reflection in the context of three historical prototypes of pedagogical action.

Keywords: reflection; comprehensive; working; limiting framework of analysis; personality; representation; personalization; educational action; deed; agency; European philosophical tradition; the principle of reflected subjectivity; meaning; educational content; method of treatment