

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

2021, №5, Том 9 / 2021, No 5, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-5-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/16PSMN521.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Жуланова, И. В. Профессиональная рефлексия учителя в различных образовательных практиках / И. В. Жуланова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PSMN521.pdf>

For citation:

Zhulanova I.V. Professional reflexion of a teacher in different educational practices. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 9(5): 16PSMN521. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/16PSMN521.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

Жуланова Ирина Викторовна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия

Доцент дирекции образовательных программ

Кандидат психологических наук, доцент

E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

Профессиональная рефлексия учителя в различных образовательных практиках

Аннотация. В статье рассматривается рефлексия как составляющая сознания педагога в контексте его профессиональной деятельности. Основное назначение статьи состоит в определении собственного содержания рефлексии в этом контексте. В настоящее время этот термин получил весьма широкое распространение, став атрибутивной характеристикой педагогической деятельности и личности педагога. При этом его собственное значение часто утрачивается, что затрудняет точное понимание содержания и функции, а также места рефлексии в педагогической деятельности. Автор статьи связывает рефлексию с реальным содержанием деятельности педагога, а в качестве единицы деятельности рассматривает педагогическое действие. Выделение единицы анализируемой реальности — дань традиции, заданной теорией Л.С. Выготского, где под единицей понимается такое образование, которое содержит необходимые потенции представляемого ею целого. Само же педагогическое действие представлено автором статьи как смысловая динамическая система, объединяющая смысл, предметность и обращенность. Смысловая составляющая задает основные мотивы педагога, предметная составляющая определяет содержание учебного процесса, обращенность — способы учебного взаимодействия и коммуникации. Рефлексия представлена в функции установления взаимного соответствия составляющих, что обеспечивает целостность педагогического действия и его соответствие общему замыслу. В статье рассмотрены три конкретизации концепта педагогического действия — применительно к традиционной дисциплинарной педагогике, применительно к личностно ориентированной педагогике и применительно к деятельностной педагогике. Для каждой из этих практик определено специфическое содержание профессиональной педагогической рефлексии. Практическое значение проведенного анализа автор видит в подготовке тренингов рефлексивной компетентности для педагогов.

Ключевые слова: рефлексия; единица профессиональной деятельности; педагогическое действие; смысл действия; предметность действия; обращенность действия; традиционная дисциплинарная педагогика; личностно ориентированная педагогика; деятельностная педагогика; рефлексивная компетентность

Введение

Исходно, рефлексия — предмет философии, затем психологии и лишь сравнительно недавно она получила «прописку» в педагогике, где понятие рефлексии получило широкое распространение в профессиональном лексиконе. Такая смена контекстов привела как к расширению понимания собственного содержания рефлексии, так и к неопределенности понимания ее места и функции.

Обратимся к ее исходному пониманию, остановившись, предельно кратко, на представлениях И. Канта и Г. Гегеля.

Согласно И. Канту рефлексия проявляется там, где необходимо из множества частных построить обобщенное представление. Функция рефлексии состоит в продуцировании понятий. Рефлектирующий субъект не обращается непосредственно к созерцаемому миру, он имеет дело с отношением представлений и источников их получения, устанавливает их отношение друг к другу. Особое значение И. Кант придавал трансцендентальной рефлексии, которая связывает понятие с исходными (априорными) данностями, предоставляемыми чувствами и рассудком [1].

Г. Гегель рассматривал три рефлексивные функции и, соответственно, три вида рефлексии:

- полагающую, представленную в описательных областях знания;
- внешнюю, или сравнивающую, опирающуюся на метод сравнения, распространенный в эмпирических науках;
- определяющую, позволяющую выявлять и фиксировать сущность предмета в ее самодостаточности, то, что определяет его обособленное самодостаточное существование.

Главная задача определяющей рефлексии — установление отношения «сущности» и «видимости» [2].

Общим в понимании рефлексии И. Кантом и Г. Гегелем можно считать признание ее опосредствованного характера — понятийного опосредствования, использования в мыслительном акте рефлексивных, взаимо-отражающих категорий, например, «совместимость — противоречие», «тождество — различие», «определение — определяемое» и т. п.

Для дальнейшего анализа существенное значение имеет (а) причастность рефлексии к понятийному способу мышления; (б) различие в акте рефлексии явления («видимости») и являющегося («сущности»), феномена и ноумена.

В отечественной философской и околофилософской культуре середины и второй половины XX века, особенно в 1970-х–1980-х гг., «проблема рефлексии» стала содержанием философско-методологического анализа, а рефлексивные процессы — предметом проектирования. Это было во многом инициировано методологическим движением (МД) [3; 4]. По мнению Г.П. Щедровицкого, основное назначение методологической рефлексии состоит в том, что она «...приобщает индивидуальное мышление и индивидуальную деятельность к социальному, общечеловеческому» [4, с. 418], т. е. выводит мышление индивида в культурный горизонт.

В 1980-х гг., как отмечает А.П. Огурцов, «произошла не только зафиксированная многими философами “девальвация рефлексии”, но и появились различные варианты

построения ряда научных дисциплин на базе понятия рефлексии, прежде всего психологии, психотерапии, педагогики»¹.

В традиционной дисциплинарной педагогике того периода, как и теперь, рефлексия понималась в функции контроля (на полюсе педагога) и самоконтроля и самопроверки (на полюсе учеников). В развивающем обучении (РО), во многом основанном на идеях Л.С. Выготского, рефлексия рассматривалась как одно из новообразований, возникающее у школьников в учебной деятельности вместе с такими высшими психическими функциями как анализ и планирование [5].

Вместе с этим возникла и стала развиваться педагогика, основанная на идеях МД [6], в которой рефлексии отводилось центральное место. Функция рефлексии виделась в порождении новых видов деятельности. «По нашей гипотезе, — писал Г.П. Щедровицкий, — для этого нужно, чтобы сама деятельность стала предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая, вторичная деятельность. *Иначе говоря, должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности. Ее специфическая задача будет состоять в том, чтобы выделить в построенном процессе деятельности какие-то новые образования, которые могли бы служить средствами для построения новых процессов деятельности*» (курсив мой — И.Ж.) [6, с. 51].

В условиях современного «исторического кризиса детства» [7] и современного «конфликта норм» [8] в образовании обостряются прежние противоречия и возникают новые. Ориентация в современной ситуации, которую можно определить как ситуацию «сложного и трудного мира» [9], как ситуацию постмодернистской «множественности миров» [10–12], представляет собой беспрецедентную задачу построения ценностно-смысловых приоритетов и таксономии целей. В этих условиях особое значение приобретает *рефлексивная компетентность педагога*.

Ранее, рассматривая работу педагога в ситуации изменения норм, в том числе, связанного с внедрением новых образовательных стандартов (ФГОС), мы предположили необходимость полагания единицы его профессиональной деятельности [13], обосновав это следующим образом.

Если реальность современного образования такова, что в ней сосуществуют различные нормы, то для ориентации в соответствующих им практиках необходимо общее основание, которое могло бы стать предметом анализа, в том числе сравнительного анализа, соотнесения. При отсутствии такого общего основания остается лишь констатировать, что есть разные педагогики, например, система Л.В. Занкова, система М. Монтессори, система Эльконина-Давыдова, а также... и т. д.

Таким единым основанием, такой **единицей** анализа было представлено **педагогическое действие** [13].

Выделение в изучаемой реальности, включая человеческую деятельность, содержательных единиц, несущих в себе потенции целого, — один из базовых методологических принципов теории Л.С. Выготского. «Под единицей, — писал Л.С. Выготский, сравнивая “анализ по единицам” и “анализ по элементам”, — мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми частями этого единства» [14, с. 13].

¹ Огурцов А.П. Рефлексия // Новая философская энциклопедия. [Электронный ресурс]. — URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/new-philosophical/articles/1223/refleksiya.htm> (дата обращения 18.09.2021).

Педагогическое действие — такое системное образование, которое объединяет в себе смысл, предметность и обращенность. Действие-единица, понимаемое как единство смысла, предметности и обращенности, позволяет соотносить различные практики, выявляя специфичное для них понимание рефлексии [15].

Нами были рассмотрены действие в контексте дисциплинарной педагогической традиции, действие в практике личностно ориентированной педагогики, действие в деятельностно организованном образовании, именуемом развивающим обучением (РО). Во всех трех случаях действие рассматривалось как динамическая смысловая система (Л.С. Выготский), объединяющая в себе **смысл, предмет и способ обращения** педагога к ученикам. Установление взаимного соответствия или обнаружение рассогласованности между этими составляющими педагогического действия, т. е. их взаимное отражение — предмет рефлексии. Остановимся на представлениях о содержании и функции рефлексии в указанных трех педагогических практиках.

При их рассмотрении мы будем учитывать, там, где это возможно, следующие моменты:

- понятийное опосредствование рефлексии, использование взаимо-отражающих, биполярных понятий (И. Кант, Г. Гегель);
- установление отношения ноумена и феномена — «сущности» и «видимости» (Г. Гегель);
- явленность деятельностной формы рефлексии — выделение в уже построенной деятельности того, что содержит потенции новой деятельности (Г.П. Щедровицкий).

Рефлексия в дисциплинарной образовательной практике

В контексте дисциплинарной педагогики — системы обучения, построенной в соответствии с принципами классической дидактики, педагогическое действие предстает следующим образом.

Его **смысл** состоит в трансляции ценности формально организованного, логически выстроенного знания и в установлении норм дисциплинарно организованного поведения. Мотив, которым руководствуется педагог, реализующий традиционную дисциплинарную практику, — установление норм порядка, что распространяется как на преподаваемое содержание, так и на регламент взаимодействия с учениками. Не случайно то, что осваивается при таком подходе, именуется «учебной дисциплиной».

Его **предметность** представлена в виде текстов и других знаковых форм (схем, чертежей, графиков, диаграмм), а также в виде иллюстраций, заданий и упражнений. Предметное содержание выстроено в логике, соответствующей дидактическим принципам [16], предполагает однозначные и точные инструкции и алгоритмы, утверждающие правилосообразность и логическую непротиворечивость.

Обращенность педагогического действия подчинена четкому регламенту логически последовательной трансляции знаний, организации обратной связи, выполнению функций контроля и оценки. При этом обращенность и обратная связь имеют по преимуществу вопросно-ответную форму, причем вопросы задаются преимущественно педагогом.

В этом случае **содержание педагогической рефлексии:**

- оценка соответствия транслируемых знаний эталону (удалось ли правильно «донести и объяснить», удалось ли проверить правильность усвоения и прочность усвоенного);
- проверка действий учеников и своих действий на правилосообразность;
- оценка соответствия распределения времени принятому временному регламенту урока, оценка темпа прохождения учебной программы;
- оценка ресурсов, достижений и дефицитов в установлении и поддержании дисциплины.

Основной вопрос: удалось ли соблюсти предписанные регламентации и сформировать прочные знания, умения и навыки, соответствующие требованиям учебной программы?

В этом специфика рефлексии в границах традиционного дисциплинарного подхода. Она определяется его дисциплинарностью.

Однако, отмеченная выше девальвация — расширение содержания понятия и размывание места и функции рефлексии в учебном процессе — в этой традиции тоже проявляется. Рассмотрим это подробнее.

Для этого подхода в целом характерна технологизация, алгоритмизация образовательного процесса. Словосочетания «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» в наибольшей степени соотносятся именно с дисциплинарной педагогикой. Но употребление этих терминов теперь настолько привычно, что перестала осознаваться исходная ограниченность технологического подхода областью неживых, неорганических систем, подвергаемых внешней, гетерономной регуляции.

В своем исходном значении «технология» относится к механизмам, механическим системам (агрегатам). Ее применение к организмам, живым самоорганизующимся системам [17–19], весьма ограничено. Однако, в настоящее время при декларациях гуманизации и гуманитаризации образования [20–24] сохраняется установка на подчинение образовательного процесса внешнему контролю и управлению. Конечно, без контроля и управления образовательный процесс невозможен, ему необходима определенная регламентация, технологичность. Но это задача управления и менеджмента в образовании. И эта задача относится *только к этой* стороне образовательного процесса, но не к той, где проявляет себя живая субъективная психологическая реальность.

Однако в сознании адептов дисциплинарной педагогики «технология» распространяется и на формирование такого психологически-субъективного и спонтанного явления как рефлексия. Рефлексию также стремятся регламентировать, алгоритмизировать и оптимизировать, т. е. технологизировать.

«Технология управления процессом развития навыка рефлексивного контроля со стороны педагога вуза, — пишет об этом М.Е. Торшинин, — представляет собой следующий алгоритм, где:

- наблюдение нюансов поведения и действий участников процесса;
- объяснение для наблюдаемых нюансов, т. е. перевод наглядно-образных представлений в умозаключения;
- конструирование собственных действий — реакций на наблюдаемое;
- реализация и самоконтроль собственных сконструированных действий, непосредственно воздействующих на управляемый объект» [25, с. 164].

И далее: «Данный алгоритм транслируется для использования в двух аспектах. Во-первых, для рефлексивного контроля собственной учебной деятельности... Во-вторых, алгоритм может быть использован для работы по созданию целостной субъективной картины педагогической деятельности, наполняясь знаниями, умениями и навыками, получаемыми по разным учебным дисциплинам. Преломляемая через сознание субъекта информация раскладывается по ступеням алгоритма как необходимая, обеспечивающая тот или иной его этап, будь то наблюдение — умение увидеть, заметить нюансы поведения детей либо следующий этап, предполагающий объем систематизированных психологических знаний, позволяющих объяснить причины того или иного поведения личности» [25, с. 164].

«Трансляция алгоритма», «наполнение знаниями, умениями и навыками», «преломление информации через сознание субъекта», «раскладывание по ступеням алгоритма» — все это формулы традиционной дисциплинарной педагогики, но при этом рефлексия здесь понимается не только как наблюдение и самонаблюдение (интроспекция) с последующим объяснением наблюдаемого, она распространяется на «создание целостной субъективной картины педагогической деятельности».

«Наблюдение поведения — объяснение причин» можно рассматривать как рефлектируемые, взаимно-отражающие (И. Кант, Г. Гегель) понятия, но это претензия лишь на «полагающую» (по Гегелю) рефлексия, соответствующую описательной науке.

В целом в дисциплинарной педагогике в качестве основного предстает конструкт «дисциплина — несистематичность» или «дисциплина — беспорядок», содержание рефлексии — критерии порядка и его установление, а если обратиться к отношению «видимости» и «сущности», то оно предстает следующим образом: за внешним регламентом *предполагается* систематизированное сознание и волевая регуляция поведения. Предполагается, что, регламентируя процесс, педагог дисциплинирует мышление и поведение ученика.

Несомненно, «объем систематизированных психологических знаний, позволяющих объяснить причины того или иного поведения» важен для понимания происходящего, но им еще нужно уметь пользоваться, устанавливая *отношение* между известным и наблюдаемым, между теоретическим концептом и соответствующим ему феноменом. *Какими средствами* (по сути — средствами рефлексии) это *отношение* может быть построено? Что понимается под «преломлением информации через сознание субъекта»? Каково устройство самого «преломляющего органа»?

Если не задавать эти вопросы, рефлексия перестает быть особой психологической реальностью и редуцируется к актам восприятия и узнавания, редуцируется к простому алгоритму контроля. При таком «простом» понимании в рамках традиционной модели обучения возникает представление о возможности учить рефлексии в принципе так же как и другим умениям — объяснять, тренировать, закреплять. Распространенность этой «иллюзии непосредственности» подтверждает выделение в составе урока специального рефлексивного этапа, а то и вовсе проведение «уроков рефлексии». Технологическое понимание учебного процесса и включение рефлексии в состав формируемых знаний, умений и навыков лишает рефлексия ее психологического статуса и ставит в ряд с другими умениями и навыками.

Поскольку алгоритмически-технологическая организация учебного процесса предполагает его четкую воспроизводимость, выделение в уже построенной деятельности того, что содержит потенции новой деятельности представлено редуцировано, как совершенствование уже имеющихся программ-алгоритмов.

Рефлексия в личноно ориентированной педагогике

Вторым прототипом для нас стала традиция свободного воспитания и возникшая на ее основе педагогика сотрудничества, а затем и концепция личноно ориентированного образования. Сегодня наряду с распространением в отечественном образовании идей вальдорфской школы [26] и школы М. Монтессори [27], она занимает заметное место [28–32] в континууме практик «гуманизации» педагогики.

Ориентация на принципы, декларируемые личноно ориентированной парадигмой образования, предполагает, как и в случае выбора иной парадигмы, свое особое понимание смысла педагогического действия, его предмета, а также его обращенности — того, как, чем и зачем педагог обращается к своим ученикам.

Смысл действия в личноно ориентированной педагогике — отношение к ученику как полноценной личности, т. е. ценностное отношение, поддержка свободы выбора, помощь в построении индивидуального образовательного маршрута и сопровождение в продвижении по нему. Предполагается, что не ученик должен адаптироваться к школе, а школа к ученику, предполагается акцент на развитии «природных способностей» учеников («от природы присущих», имманентных, уже исходно «встроенных в ребенка») в противовес трансляции внешних по отношению к мотивам и интересам ученика предметных знаний, умений, навыков. В основную ценность возводятся любовь, забота, эмоциональная насыщенность общения и, главное, признание в каждом ученике личности. «...Творческая активность воспитателя, — пишет Н.М. Борытко, — должна быть направлена на созидание культурного пространства, обеспечивающего свободное самоопределение, саморазвитие, самореализацию, которое и формирует “человека культуры”» [32, с. 64].

Предмет педагогического действия — фасилитация, оформление и поддержка спонтанной (личной) активности учеников, гармоничное всестороннее развитие личности, обсуждение высших проявлений личности — человеколюбия, гуманизма, толерантности.

Обращенность педагогического действия опирается на утверждение педагогом себя, своей личности в принятии учениками и любви к ученикам, на непосредственность и открытость, соучастие, синтонность, эмпатию и сомыслие.

Содержание педагогической рефлексии: оценка достижения взаимопонимания, конгруэнтности мышления, 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 межличностный эмоциональный контакт и синтонность для обеспечения свободного раскрытия индивидуальности ученика? Поскольку предполагается, что основополагающим условием личноно развития учеников выступает личность самого учителя, рефлексия рассматривается в контексте его личноно и профессионального развития и самосовершенствования.

В ряде работ личноно ориентированной и гуманистической направленности педагогическая рефлексия связывается с проявлениями синтонности и эмпатии.

«Синтонность (идти в один тон), — пишет А.П. Торбеева, — это возможность настроиться на волну другого человека, способность на эмоциональный отклик по отношению к другим, созвучность с другими людьми. Эта способность помогает увидеть возможности духовного и профессионального развития. “Я такой же, как он, если он может, значит, и я могу”. И конечно, важно обладать таким качеством, как креативность — способность рождать новые

идеи, гибкость образного и словесного мышления, способность реализовывать свою творческую стратегию» [33, с. 36].

Заметим, что «я такой же как он» — это, скорее, выражение идентификации, а креативность ни логически, ни психологически с идентификацией не связана.

Число работ, посвященных педагогической эмпатии, значительно больше тех, в которых упоминается синтонность [34–38]. Видимо, понятие эмпатии получило более широкое понимание в сознании педагогов.

Связь рефлексии и эмпатии, как правило, обсуждается в контексте межличного взаимодействия, когда она предстает «...как механизм взаимопонимания — осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению» [39, с. 135]. Декларации связи педагогической рефлексии с синтонностью, эмпатией, толерантностью выводят это понятие в популярные сегодня контексты формирования у педагогов, учеников, студентов педагогических вузов социального интеллекта и эмоционального интеллекта.

«Важно отметить, — пишут М.Г. Сергеева и Д.И. Трубакова, — что процесс формирования социального интеллекта должен носить целенаправленный характер, поэтому его взаимосвязь с педагогической деятельностью, ее эффективностью и иными индикаторами очень сильна, исходя из чего, можно констатировать связность рефлексии педагога с формированием социального интеллекта учащихся, в силу того, что рефлексия во многом обуславливает состояние и динамику педагогической деятельности, а также использование различных педагогических приемов и технологий, прежде всего — развивающего характера» [40, с. 62].

Связь эмпатийной функции рефлексии с формированием эмоционального интеллекта педагога и, через его взаимодействие с учащимися, — у самих учащихся специально исследована и подтверждена рядом публикаций [41–44]. Но при этом авторы исследований, на наш взгляд, допускают исходную логическую некорректность: не определены исходные границы понятий «эмпатия» и «эмоциональный интеллект». *Ведь если эмпатия и рефлексия — проявления эмоционального интеллекта, их взаимосвязь не требует доказательств.*

Можно предположить, что базовый биполярный конструкт (само-отражающее понятие) личностно ориентированной педагогики: «Я — Другой», а снятие противопоставления его полюсов, предположительно, происходит в актах эмпатии и синтонности.

Становление рефлексии связывается с обращением к значимому другому или к себе как другому, предполагается диалог — внешний (с реальным другим человеком), или внутренний (интроспективный). «Внутренний диалог с самим собой или с кем-то воображаемым другим, — пишет В.Х. Мансурова, — дает возможность человеку стать в позицию исследователя по отношению к себе, рассмотреть себя, как в зеркале. Внутренний диалог с самим собой — это и есть рефлексия» [45, с. 36].

Это метафорическое и категорическое определение можно было бы принять, если бы было объяснено, в каком «зеркале» происходит отражение: в зеркале категорического императива И. Канта, в зеркале циничного прагматизма современного постмодернизма и нейроэкономики, в зеркале удачных манипулятивных приемов или в каком-либо еще «зеркале». В этом контексте немаловажно, кто именно тот «воображаемый другой», который приглашен субъектом рефлексии для диалога [46].

В личностно ориентированной концепции место рефлексии среди других психических процессов представляется как фундаментальное. «Рефлексия является исходным началом мотивации, — пишет Т.В. Литвиненко, — которая усиливается по мере развития

образовательных потребностей. Вслед за ней начинают развиваться процессы самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, саморегуляции. Все эти глубинные психические процессы и составляют основу личностной рефлексии» [39, с. 136].

В целом можно принять и это утверждение, если не относиться пристрастно к намеченной в нем временной развертке, претендующей на развертку причинно-следственную: «вслед за ней (рефлексией и мотивацией — *И.Ж.*) начинают развиваться процессы самоопределения...», а потом оказывается, что «эти глубинные процессы и составляют основу личностной рефлексии». Т. е. процессы, рефлексией порожденные, составляют ее же исходную основу.

Существенная опасность, возникающая при отнесении рефлексии к личностным характеристикам человека, состоит в размывании границ понятия и в размывании представлений о ее (рефлексии) детерминантах и отношениях с другими личностными свойствами. Это во многом предопределено сложностью и неоднозначностью понятия «личность», работа с которым предполагает выбор исходной базовой теории. Есть личность в понимании З. Фрейда, склонная к противоречиям, внутренним конфликтам и неврозам. Есть личность в понимании А. Адлера, исходящая в своих мотивах из «социального интереса». Есть интровертированная или экстравертированная личность в теории К.Г. Юнга, есть диспозиционная личность Г. Олпорта, самоактуализирующаяся личность А. Маслоу и Э. Шострома, полноценно функционирующая личность К. Роджерса и личность с деструктивным или с продуктивным характером Э. Фромма. Существуют «удобные» для применения тестовых процедур факторные теории и теории черт (Р. Кеттел, Г. Айзенк и др.). Существуют отечественные философские (А.С. Арсеньев, Э.В. Ильенков) и психологические (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) концепции личности, содержащие значительный педагогический потенциал. В какую личность и как встроена рефлексия, предполагалась ли она там исходно самими авторами теорий личности? — вопросы, как правило, не возникающие: личность и рефлексия есть ее важное свойство. Развивая рефлексивность, мы развиваем личность, а развитая личность, несомненно, рефлексивна.

В ситуации категориально-понятийной неопределенности «назначаются» уровни развития рефлексии, определяющие, соответственно, уровень профессионально-личностного развития педагога. Какова характеристика педагога с развитой профессиональной рефлексивностью?

«Педагоги с высоким уровнем развития рефлексивности, — пишет Т.В. Литвиненко, — отличаются выраженным доброжелательным отношением к коллегам, детям и их родителям. Они активны в различных формах деятельности, быстро и точно выполняют задания, сохраняют высокую работоспособность, обладают широким кругом знаний, умений и навыков, с желанием делятся опытом. Коллеги и родители проявляют интерес к работе этих педагогов. Для них характерна удовлетворенность результатами своей деятельности» [39, с. 137].

При столь позитивной характеристике «рефлексивного педагога» остается неясным, что же служит для него основанием или хотя бы поводом для рефлексии, поскольку его профессиональное и психологическое благополучие не несут в себе причин для критического пересмотра привычного функционирования (напомним, что рефлексия по Щедровицкому — деятельность по преобразованию уже сложившейся деятельности).

Как и в других случаях частого применения понятия, происходит расширение, увеличение его объема, а также применение его в качестве атрибутивной характеристики человека, его действий, его поведения, его сознания и самосознания. Столь объемное и неоднозначное понятие как «личность» дает для этого множество поводов. «Рефлексивными» полагаются профессиональный опыт, умения, компетентность, собственно личность, ее деятельность и пр. Тем самым в изучении и формировании рефлексии закрепляется своего рода

плюрализм: признается, что «рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них» [47, с. 47].

Таким образом, рефлексия становится «всею во всем». «В широком смысле, — полагает В.Х. Мансурова, — рефлексия — есть фундаментальный механизм человеческого способа жизни. Профессиональную рефлексивную педагога мы определяем как интегративное качество личности, в котором в целостной системе соединены профессиональные рефлексивные знания, отношения к профессиональным рефлексивным знаниям и рефлексивной деятельности и, собственно, рефлексивное поведение» [45, с. 36–37].

Если знания, отношение к ним, деятельность и поведение предстают в «целостной системе», образуя «интегративное качество личности», то, что именно выступает системообразующим и интегрирующим? Если это все та же рефлексия, то какие именно ресурсы в ней содержатся? Какими средствами это производится?

В традиционной педагогике это средства контроля: алгоритмы контроля и критерии оценки. Ключевым концептом выступает «дисциплина vs неупорядоченность и бесконтрольность». При ориентации на традиционный «знаниевый» подход определенное внимание уделяется формированию у школьников контроля (самоконтроля) за действиями и результатами, и за этим контролем предполагается (насколько обосновано и убедительно — особый вопрос) формируемая у школьников функция рефлексии.

В личностно ориентированном подходе рефлексия рассматривается беспредельно широко и обращения к ней носят характер деклараций и упований. Согласно нашим данным ..., — пишет Е.Г. Юдина о проведенном ею исследовании сознания педагогов, — в профессиональном сознании ... выделяется мощный “слой” декларируемых норм и ценностей, который представляет собой некий конгломерат псевдогуманистических установок и шаблонных высказываний, относящихся обычно к так называемому личностно ориентированному образованию... Этот слой фактически представляет собой верхний уровень структуры профессионального сознания педагогов и зачастую очень сильно отличается от реально действующего уровня норм. Наличие декларативного слоя такой “толщины” и мощности составляет основную трудность при исследовании действительных установок педагогического сознания» [48, с. 136].

В этом случае содержание декларируемых норм и ценностей, включая признание ценности рефлексивной составляющей сознания, не может быть операционализировано, поскольку представляет собой набор гипостазированных идей, не предполагающих их прямого превращения в средства педагогической деятельности. А значит, не отражающихся на деятельности учеников. Б.Д. Эльконин, описывая свои впечатления о работе диссертационного совета, где защищено множество диссертаций, посвященных личностному развитию педагога, отмечает: «Результатом исследований неизменно было некоторое усовершенствование личности учителя в тех или иных аспектах. Доказательством того, что эти усовершенствования ... 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»².

² 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 20.09.2021).

Остается не проясненным, что именно *делает* рефлексивный педагог в отличие от нерефлексивного и каковы эффекты его деятельности. Соотнося с приведенной в начале гегелевской классификацией, можно предположить, что рефлексия в личностно ориентированном образовании — это *внешняя рефлексия*, ее смысл состоит в противопоставлении традиционной дисциплинарной педагогике как игнорирующей личность ученика и личность педагога в своей сосредоточенности на безликой дисциплине.

Рефлексия в деятельностной педагогике

Перейдем к рассмотрению рефлексии в педагогике, опирающейся на подход, именуемый сегодня системно-деятельностным подходом (СДП). Напомним, что в основу СДП положены культурно-историческая теория развития высших психических функций [49], общепсихологическая теория деятельности [50], теории периодизации психического развития человека в онтогенезе [50–56], а ее ближайшее основание — теория и практика РО [57].

Составляющие педагогического действия в деятельностной педагогике имеют следующее содержание.

Смысл — организация встречи реальной и идеальной формы (действия, мышления, сознания), построение зоны ближайшего развития (ЗБР), организация посредничества и условий для построения функционального поля действия, в котором раскрывается новое значение и назначение осваиваемой реальности, происходит культурное оспособление учеников. Последнее и определяет основной смысл РО.

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 и иного 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?

Рефлексия в деятельностной педагогике — это взаимное отображение намерений и действий учителя и намерений, и действий учеников. В отличие от дисциплинарной педагогике здесь не вводятся специальные алгоритмы контроля, хотя действия контроля и оценки входят в состав учебной задачи (в том понимании учебной задачи, которое представлено в теории и практике учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [57]). Собственно педагогическая рефлексия актуализируется в «зазоре» между культурно-нормативным способом выполнения действий и тем актуально-натуральным (реальным) способом, который демонстрируют ученики. «Речь в принципе не должна идти о полном совпадении предметов деятельности ученика и учителя, — пишет Г.А. Цукерман, — 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» [58, с. 43].

В отличие от лично ориентированной педагогики, где мы предположили в качестве базового рефлексивного конструкт «Я — Другой», здесь взаимно-отражаемое задано конструктом «реальная форма — идеальная форма». Причем полюсы конструкта представлены в том понимании «реального» и «идеального», которое дано теорией Л.С. Выготского. Реальная форма (действия, понимания, мышления) — то, что демонстрирует ученик, вступая в акт учебной деятельности, приступая к решению учебной задачи. Идеальная форма — способ действия, соответствующий культурному прототипу. Взаимное отражение этих полюсов составляет содержание рефлексии.

Заметим, что это не взаимное отражение «личностей» ученика и учителя, это взаимное отражение способов действия: действия ученика с изучаемым предметом, действием учителя с этим действием ученика. Основной фокус рефлексии педагога — организация «встречи» учебных инициатив школьников и своих педагогических инициатив, причем эта «встреча» должна явно отображаться в предметном материале и в знаково-символических моделях. Одна из задач такой рефлексии — фиксировать и показать реально происходящее в его отношении к заданному постановкой учебной задачи. «...Через нее, — пишет Б.Д. Эльконин, — строится образ ситуации (“точка отсчета”, “экран”, “зеркало”), в котором и через который возможна целостность движения. Именно в этом “экране” выступает мера результативности усилия: действующий знает, что он нечто делает, а не только “напрягается” ... “Зеркало” — это не что иное, как способ видения ситуации с определенной позиции...» [59, с. 54].

Будучи высшей психической функцией, — социальной по происхождению, произвольной, сознательной, внутренне диалогичной и культурно опосредствованной, — рефлексия зарождается в интер-форме, во взаимодействии, по крайней мере, двух индивидов.

Г.А. Цукерман предлагает несколько простых ориентиров, позволяющих возвращать продуктивную форму оценивания на уроке, на основе которой может возникнуть и утвердиться рефлексия учителя и рефлексия ученика.

Вот их краткий перечень:

1. Не скупиться на похвалу (особенно невербальную).
2. Хвалить исполнителя, критиковать только исполнение. Вместо “Ты сделал три ошибки в этом примере” продуктивней сказать: “Давай с тобой найдем в этом примере две ошибки”.
3. “На ложку дегтя — бочка меда”. Даже в море неуспеха можно найти островок успешности и закрепиться на нем.
4. Ставить перед ребенком только конкретные цели. Вместо заклинания: “Постарайся быть внимательным и не пропускать букв” эффективней установка: “В прошлом диктанте ты пропустил шесть букв, сегодня — не больше пяти”.
5. “За двумя зайцами...”. Не надо ... ставить более одной задачи одновременно. Если Вы сегодня ставите задачу не забыть точки в конце предложения, простите ему, что он забыл, как пишется заглавная буква Д.
6. Формула “опять ты НЕ...” — верный способ выращивания НЕудачника.

7. Учитель, начни практику оценочной безопасности с собственной самооценки³.

Делегирование рефлексивной функции ученику не означает, что в процессе учебной деятельности рефлексия покидает межличностное пространство и индивидуализируется (интериоризируется). Она остается в этом пространстве. «Есть много предпосылок того, чтобы пересмотреть функцию интерпсихической формы (совокупного действия) лишь как вспомогательную, — пишут П.Г. Нежнов и Б.Д. Эльконин, — здесь можно сослаться на работы Г.С. Батищева, В.С. Библера, Ф.Т. Михайлова, В.И. Слободчикова, М.И. Лисиной, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцова и др. Вопрос в том, какой смысл и статус придать совокупному действию, в какую историю его поместить, а не в том, чтобы указать на реальность коллективности. Мы полагаем (вслед за методологами школы Г.П. Щедровицкого), что кульминацией “соучастия в общей жизни” (Д.Б. Эльконин) является практическое самоопределение — полная форма жизни включения индивида в деятельностно организованный мир. Кстати, именно здесь, в “точке” этого включения, а не в точке эмансипации, становится важной децентрация — понимание своего действия из позиции Других — учет и опробование их “взгляда” (мыслей, намерений, мотивов) в собственном и собственным действием. Утверждая это, мы уже допустили другой горизонт и другой узел развития. Мы приняли, что совокупное действие есть итог и завершение акта (этапа) развития. Действие не только не начинается на индивиде, но и не завершается на нем» [50, с. 26].

Предположенное нами содержание рефлексии в составе педагогического действия в трех образовательных парадигмах, представлено далее в сводной таблице (табл. 1).

Таблица 1

Содержание и функция рефлексии в трех образовательных практиках

Традиционная дисциплинарная педагогика	Личностно ориентированная педагогика	Деятельностная педагогика
- оценка соответствия транслируемого содержания эталону (удалось ли правильно «донести и объяснить», удалось ли проверить правильность усвоения и прочность усвоенного); - проверка действий учеников и своих действий на правилосообразность; - оценка соответствия распределения времени принятому временному регламенту урока, оценка темпа прохождения учебной программы; - оценка ресурсов, достижений и дефицитов в установлении и поддержании дисциплины. Основной вопрос: удалось ли соблюсти предписанные регламентации и сформировать прочные знания, умения и навыки, соответствующие требованиям учебной программы?	- оценка достижения взаимопонимания, конгруэнтности мышления, 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; - оценка своих ресурсов, достижений и дефицитов в установлении и поддержании межличностного взаимопонимания. Основной вопрос: удалось ли установить межличностный эмоциональный контакт и синтонность для обеспечения свободного раскрытия индивидуальности ученика?	- мера успешности в поддержании ученической инициативы; - степень адекватности воспроизведения в учебном диалоге генетически исходных оснований преподаваемого научного (эстетического, культурного) содержания, мера следования воспроизводимому в учебной деятельности культурному канону. - делегирование инициативы ученикам и обеспечение условий их становления в качестве субъектов учебной деятельности. 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?

Составлена автором

Подводя итог, сформулируем обобщенное понимание рефлексивной компетентности педагога, опираясь на предложенную модель педагогического действия: рефлексивная компетентность — это способность удерживать в фокусе осознания отношения смысла,

³ Цукерман Г.А. Оценочная самостоятельность. [Электронный ресурс] — URL: <https://www.sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/cukerman-g-a-ocenocnaa-samostoatelnost> (дата обращения 21.09.2121).

предметности и обращенности своего профессионального действия, оценивать консонанс или диссонанс этих отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кант И. Критика чистого разума / Перевод с немецкого Н. Лосского. — М.: Мысль, 1994. — 591.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. — М.: Мысль, 1974. — 452 с.
3. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. — М.: Издательство Школы Культурной Политики, 1995. — 760 с.
4. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. — М.: Школа Культурной Политики, 1997. — 641 с.
5. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. — Новосибирск: Психологический институт. Российская академия образования, 1995. — 227 с.
6. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. — М.: КАСТАЛЬ, 1993. — С. 12–137.
7. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии 1992. № 3. — С. 7–13.
8. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова. — Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. — С. 88–98.
9. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
10. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: «... и вот наступило потом» // Поволжский педагогический поиск (Научный журнал). 2017. № 2 (20). — С. 60–66.
11. Медведев А.М., Жуланова И.В. Психологический смысл действия в доиндустриальную, индустриальную, постиндустриальную эпохи и ориентиры образования в период реформ. Часть 1. Интернет-журнал «Мир науки», 2018 № 6. [Электронный ресурс] — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN618.pdf> (дата обращения 20.09.2021).
12. Медведев А.М., Жуланова И.В. Психологический смысл действия в доиндустриальную, индустриальную, постиндустриальную эпохи и ориентиры образования в период реформ. Часть 2. Интернет-журнал «Мир науки. Педагогика и психология», 2019 № 1. [Электронный ресурс] — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN119.pdf> (дата обращения 20.09.2021).
13. Медведев А.М., Жуланова И.В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 № 2. [Электронный ресурс]. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (дата обращения 20.09.2021).
14. 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.

15. 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. [Электронный ресурс] — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf> (дата обращения 17.09.2121).
16. 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.
17. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. — М.: Изд-во АН СССР. Отд-ние физиологии, 1971. — 61 с.
18. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. — М.: Книга по Требованию, 2012 — 496 с.
19. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. — М.; Айрис-пресс. — 576 с.
20. Гуманитаризация образования как фактор развития региональной социообразовательной среды: Материалы Всеросс. науч.-практ. конф., 7–8 апр. 1997 г. — Оренбург: ООИУУ, 1997. — 144 с.
21. Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в России: Сборник статей по материалам II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции 05 февраля 2019 г. — Курган: Курганская государственная сельскохозяйственная академия им. Т.С. Мальцева. 2019. — 175 с.
22. Тараканова Е.А. Гуманизация и гуманитаризация образования как вызов времени // Современные тенденции развития системы образования: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 16 июня 2020 г.) — Чебоксары: ИД «Среда», 2020. — С. 49–51.
23. Моложавенко А.В. Методологические принципы профессиональной подготовки в условиях гуманитаризации психолого-педагогического образования // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. — Ялта, 2018. — С. 138–144.
24. Моложавенко А.В. Психологическая подготовка молодых педагогов в условиях гуманитаризации постдипломного образования: апробация технологических средств // Проблемы современного педагогического образования. 2018, № 58–2. — С. 35–359.
25. Торшинин М.Е. Формирование метакогнитивной эффективности и рефлексивного контроля бакалавра в педагогической системе «технический университет» // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2016. — С. 161–169.
26. Вальдорфская педагогика и ее реализация в практике школы: Методические рекомендации для студентов педагогических вузов по истории образования и педагогической мысли. — Казань: ТГГПУ, 2006. — 50 с.
27. Монтессори М. Школа Монтессори / М. Монтессори; Пер. с нем., вступ. и заключит. статьи, коммент. К.Е. Сумнительный, С.И. Сумнительная. — М.: Издательство АСТ, 2016. — 224 с. — (Методики раннего развития).

28. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск: Университетское издательство, 1990. — 559 с.
29. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д., 2000. — 352 с.
30. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. — С. 16–21.
31. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. — Волгоград: Перемена, 1999. — 196 с.
32. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2000. — 225 с.
33. Торбеева А.П. Готовность педагога среднего профессионального образования к изменениям в трудовой деятельности // Среднее профессиональное образование. 2018. № 9. — С. 35–37.
34. Вовк Е.В. Теоретические аспекты формирования педагогической эмпатии // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–1. — С. 82–85.
35. Максимова Л.С., Родоманская Е.И. Формирование педагогической эмпатии как основы духовно-нравственной позиции учителя // XIX Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения «Молодежь: свобода и ответственность». Материалы и доклады Межрегиональной научно-практической конференции. 2019. — С. 216–223.
36. Бueva Е.И., Максимова Л.С. Психологическая готовность учителя к индивидуализации обучения в современном образовательном пространстве // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 2. — С. 49–53.
37. Месникович С.А. Эмпатия как компонент профессиональной идентичности педагога // В сборнике: Актуальные проблемы психологии в образовании. Сборник научных статей по итогам работы межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Научный редактор И. А. Синкевич. 2016. — С. 132–136.
38. Шкитина Н.С., Елагина В.С., Немудрая Е.Ю. Эмпатийная подготовка будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. — С. 204–208.
39. Литвиненко Т.В. Формирование педагогической рефлексии как профессионально важного качества личности педагога // Омский научный вестник. 2009. № 5(12). — С. 135–138.
40. Сергеева М.Г., Трубакова Д.И., Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся // Современный ученый. 2017. № 7. — С. 62–64.
41. Комарова С.С. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции тревожности у учителей // Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. 2016. — С. 132–137.

42. Обголец Ю.О. Эмоциональный интеллект педагогов сельских школ в современном мире // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 2–2. — С. 217–219.
43. Водяха Ю.Е., Якупова К.Ф. Формирование эмоционального интеллекта у студентов педагогического вуза // Личность в современном мире: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет; Институт психологии. 2014. — С. 113–117.
44. Кривцова С.В. Диалог между поколениями: современные задачи ценностно-смыслового образования и опыт развития социальных и эмоциональных компетенций в европейском образовании // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2013. № 1(1). — С. 155–162.
45. Мансурова В.Х. Формирование профессиональной рефлексии педагога как инструмент его развития // Современная высшая школа инновационный аспект 2012. № 4. — С. 35–40.
46. Василюк Ф.Е. Влияние молитвы на смысловую работу переживания // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. — С. 51–73.
47. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — 424 с.
48. Юдина Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // Вопросы психологии. 2005. № 4. — С. 112–142.
49. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6-т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
50. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94–231.
51. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: монография / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
52. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. — С. 38–50.
53. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
54. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006, № 4. — С. 61–73.
55. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. — Ижевск: ERGO, 2010. — 280 с.
56. 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.
57. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
58. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. — Томск: «Пеленг», 1993. — 268 с.
59. Эльконин Б.Д. Психология развития. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 144 с.

Zhulanova Irina Viktorovna

Moscow City University, Moscow, Russia

E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

Professional reflexion of a teacher in different educational practices

Abstract. The article examines reflection as a component of the teacher's consciousness in the context of his professional activity. The main purpose of the article is to define its own content of reflection in this context. Currently, this term has become very widespread, becoming an attributive characteristic of the pedagogical activity and personality of the teacher. At the same time, its own meaning is often lost, which makes it difficult to accurately understand the content and function, as well as the place of reflection in pedagogical activity. The author of the article connects reflection with the real content of the teacher's activity, and considers pedagogical action as a unit of activity. Allocation of the unit of the analyzed reality is a tribute to the tradition set by the theory of L.S. Vygotsky, where a unit is understood as such a formation that contains the necessary potentialities of the whole represented by it. The very same pedagogical action is presented by the author of the article as a semantic dynamic system that combines meaning, objectivity and appeal. The semantic component sets the main motives of the teacher, the subject component determines the content of the educational process, the appeal — the ways of educational interaction and communication. Reflection is presented in the function of establishing the mutual correspondence of the components, which ensures the integrity of the pedagogical action and its compliance with the general concept. The article examines three concretizations of the concept of pedagogical action — in relation to traditional disciplinary pedagogy, in relation to personality-oriented pedagogy and in relation to activity pedagogy. For each of these practices, the specific content of professional pedagogical reflection has been determined. The author sees the practical significance of the analysis in the preparation of trainings of reflexive competence for teachers.

Keywords: reflection; unit of professional activity; pedagogical action; meaning of action; objectivity of action; reversal of action; traditional disciplinary pedagogy; personality-oriented pedagogy; activity pedagogy; reflexive competence