

О МНОГОУРОВНЕВОМ ХАРАКТЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

© 2015 В.П.Бездухов¹, И.А.Носков²

¹Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

²Московский городской педагогический университет. Самарский филиал

Статья поступила в редакцию 12.07.2015

В данной статье выявляются методологические основания разработки проблемы многоуровневой рефлексии учителя; показывается связь между уровнями педагогической рефлексии; представляется содержание уровней рефлексии учителя; дополняется научное представление о рефлексивном ценностном целеполагании; выделяется особенность педагогической рефлексии.

Ключевые слова: учитель, рефлексии, уровень, связь, содержание, особенность.

Методологической основой разработки проблемы многоуровневой рефлексии учителя и ее развития в процессе педагогической деятельности являются положения Э.Г.Юдина о неоднородности методологии и наличии в ней различных уровней методологического анализа¹, о разграничении общефилософской и частной методологии. В основе такого разделения заложены обоснованные и раскрытые В.В.Краевским связи и различия между методологическим анализом педагогических проблем и методологическим обеспечением специального научного педагогического исследования².

Исходя из этого, мы считаем, что рефлексия учителя над познанием (в том числе и моральным) философского, социологического, этического знания есть общенаучная или философско-этическая рефлексия. Рефлексия над познанием теоретического и эмпирического педагогического знания, теоретических концепций, теорий образования, воспитания, обучения и т.д. есть педагогическая рефлексия, в которой выделяем отдельно теоретическую и практическую педагогическую рефлексии.

Выделение теоретической и практической педагогической рефлексии основывается на наличии теоретического и практического мыш-

ления учителя (Ю.Н.Кулюткин)³, теоретического и практического сознания (Д.Гырдев)⁴, а также на том, что при реализации идей гуманизации и гуманитаризации образования познавательный опыт в педагогической деятельности должен соотноситься с практическим.

Наличие познавательного опыта при овладении различным типом научного знания, в том числе и педагогическим, и познавательного опыта собственных практических действий по обучению и воспитанию детей отражает внутреннюю связь между уровнями рефлексии. При этом направление связи между уровнями рефлексии может быть рассмотрено и проанализировано как сверху вниз (общенаучная рефлексия – теоретическая педагогическая рефлексия – практическая педагогическая рефлексия), так и снизу вверх (практическая педагогическая рефлексия – теоретическая педагогическая рефлексия – общенаучная рефлексия).

Связь между уровнями рефлексии сверху вниз проявляется у учителя в том, что общенаучное знание, которое становится у педагога предметом осмысления в процессе обучения и воспитания, является критериальным по отношению к педагогическому знанию в целом, а теоретическое педагогическое знание – критериальным по отношению к практическому педагогическому знанию.

Связь между уровнями рефлексии снизу вверх проявляется так же, как и при определении уровней взаимодействия между этическим и педагогическим знанием, когда практическое

¹ Бездухов Владимир Петрович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru
² Носков Игорь Александрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики. E-mail: igor-noskov@yandex.ru

¹ Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г.Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с. – С. 65 – 69.

² Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В.Краевский. – Самара: СГПИ, 1994. – 165 с. – С. 17 – 27).

³ Кулюткин, Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя / Ю.Н.Кулюткин // Мышление учителя. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7 – 26. – С. 16 – 20.

⁴ Гырдев, Д. Актуальные проблемы общественного сознания / Д.Гырдев. – М.: Прогресс, 1982. – 312 с. – С. 90 – 95.

знание «восходит», «возвращается» к теоретическому знанию.

Внутренняя связь различных уровней рефлексии проявляется в том, что в зависимости от конкретной педагогической ситуации, от того, результаты какой деятельности (познавательной или практической) осмысливаются учителем, происходит или абстрагирование, или конкретизация знания, а единство абстрагирования и конкретизации общенаучного, теоретического педагогического и эмпирического педагогического знания в профессионально-педагогической деятельности является условием развития целостной многоуровневой рефлексии учителя.

С ее помощью практическое педагогическое знание «восходит», «возвращается» к теоретическому педагогическому знанию как критериальному по отношению к эмпирическому. Осмысление же противоречий педагогической действительности на соотнесении с социальной требует, чтобы учитель осуществлял их методологический анализ с позиции общенаучного знания, а именно осмысливал способы познания философского, этического, социально-психологического знания как критериального для профессионально-педагогической деятельности, осуществляемой и в отношении к обществу (реализация социально задаваемых целей образования и воспитания).

«Восхождение» эмпирического знания осуществляется не линейно. Рефлексивное сознание движется по спирали, где каждый виток при движении снизу вверх есть снятие проблематичности с педагогической ситуации, то есть разрешение противоречий. Это является условием предвосхищения новых способов и средств совместной с детьми деятельности при достижении целей образования и воспитания. Данные способы и средства должны быть подвергнуты осмыслению с позиции того научного знания, которым обладает педагог. Это осмысление высвечивает то, что порождает трудности в практической деятельности, которые должны быть преодолены. Их преодоление (сознательное и произвольное) регулирует познавательную деятельность учителя.

«Возврат» общенаучного и теоретического знания (также сознательный и произвольный) к эмпирическому педагогическому знанию является, на наш взгляд, условием конкретизации практических педагогических действий, выполняемых на основе принятия решений.

Конкретизация же является, в свою очередь, условием последующего обобщения в мышлении, ведущего к познанию всеобщего,

закономерного в профессиональной деятельности. Закон – это отношение. Поскольку существует основное педагогическое отношение, постольку существуют педагогические законы и закономерности развития мышления учителя, деятельность ориентирована на нравственное воспитание учащихся.

Одной из таких закономерностей профессионально-педагогической деятельности, которая не может быть безотносительна к сознанию, является рефлексия над знанием, над деятельностью, над собственным «Я» и «Я» другого – ученика, его деятельностью.

Сознание учителя «встречается» с сознанием ребенка. Происходит встреча нравственных миров, ведущая к проявлению интерсубъективных социокультурных аспектов ценностных систем, наличие которых обусловлено развитием сознания и мышления, особенностью которых рефлексивность как на «полюсе» учителя, так и на «полюсе» ученика. Объект (учащийся) обучения и воспитания, становясь субъектом обучения и воспитания, имеет ту же рефлексивную природу, как и субъект (учитель), и становится активным участником процесса обучения и воспитания. Исходя из этого, дадим характеристику содержания каждого уровня рефлексии учителя, развитие которой происходит в учебно-воспитательном процессе во взаимодействии с учащимися.

Общенаучная рефлексия, основывающаяся на освоенном учителями научном знании разного типа (философское, этическое, социологическое, социально-психологическое, педагогическое), есть осмысление научных представлений педагогов о ценностях человека, его жизненной культуре и жизненной философии и его способности выходить за рамки конкретной социальной или педагогической ситуации в сферу мировоззренческого осмысления действительности и ее противоречий, с которыми сталкивается в процессе деятельности рефлектирующий учитель.

Педагогическая рефлексия: 1) теоретическая педагогическая рефлексия – осмысление аксиологических ориентиров профессиональной деятельности в соотношении с воспитанием и развитием у детей потребности созидать и реализовывать нравственные ценности, оценивать конкретную ситуацию и свои отношения с людьми (и учителем) по моральным критериям; 2) практическая педагогическая рефлексия – осмысление учителями собственных действий в педагогических проблемных ситуациях, в рамках которых она и возникает.

Выделяя различные уровни рефлексии, мы можем конкретизировать проблему ее развития, что дает возможность проследить под новым углом зрения нравственное воспитание учащихся. В контексте нравственного воспитания учащихся значение имеет не просто рефлексия учителя, но рефлексивное целеполагание и рефлексивное ценностное целеполагание⁵.

Такое целеполагание также возможно осмыслить в контексте научных представлений о уровнях моральной рефлексии, какими, как это было обосновано нами ранее, являются: «1) осмысление личностного “Я” сквозь призму своих желаний, стремлений, установок, притязаний; 2) осмысление личностного “Я” среди людей; 3) осмысление личностного “Я” среди ценностей и норм морали и культуры)»⁶.

Так, А.В.Бездухов отмечает, что «осмысление учителем личностного «Я» сквозь призму своих желаний, стремлений, установок, притязаний осуществляется в рамках его нравственного сознания; осмысление учителем личностного «Я» среди людей – в рамках его морального сознания; осмысление учителем личностного «Я» среди ценностей и норм морали и культуры – в рамках его этического сознания»⁷. Такие различия в рефлексии обусловлены различиями между этическим и моральным, нравственным сознанием учителя. Критериальным уровнем для осмысления учителем «Я» среди своих желаний, намерений, стремлений, «Я» среди людей, среди учащихся является третий – высший – уровень.

На ценностном «ярусе» сознания учителя концентрируются ценности, определяющие содержание такого «яруса». Важно, однако, не то, что ценности концентрируются на ценностном «ярусе» сознания учителя. Важно, что «рефлексивное целеполагание, осуществляемое на первом уровне моральной рефлексии, переходит в рефлексивное ценностное целеполагание, которое осуществляется на втором и третьем уровнях моральной рефлексии»⁸.

⁵ Бездухов, В.П. Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности / В.П.Бездухов, А.В.Бездухов // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 66 – 71. – С. 66 – 67.

⁶ Бездухов, В.П. Моральность учителя как образующее содержания его нравственного образа / В.П.Бездухов // Известия РАО. – 2010. – № 1. – С. 31 – 41. – С. 37.

⁷ Бездухов, А.В. Сущность субъектно-ценностного подхода к формированию этического сознания будущего учителя / А.В.Бездухов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 203 – 211. – С. 206.

⁸ Бездухов, А.В. Сущность субъектно-ценностного подхода – С. 206.

Переход рефлексивного целеполагания в рефлексивное ценностное целеполагание, специфика рефлексивного ценностного целеполагания на втором и третьем уровнях моральной рефлексии становятся понятными, как подчеркивает А.В.Бездухов, если раскрыть содержание «ярусов» нравственного, морального и этического сознания учителя.

Содержание ценностного «яруса» нравственного сознания учителя образуют ценности «для себя», которые приобретают форму мотива деятельности нравственного воспитания. Деятельность нравственного сознания учителя «исследует ценности “для себя”, “добро в себе и для себя”; нравственное отношение к учащимся; его цели, мотивы. Нравственному сознанию учителя в данном случае свойственен свой тип рефлексии – рефлексивное целеполагание»⁹.

Соглашаясь с А.В.Бездуховым в том, что нравственное сознание действительно исследует ценности «для себя» и т.д., заметим, что когда речь идет о деятельности нравственного сознания учителя, то такое сознание обращено только на себя. Оно как бы не «видит» другого сознание, не обращает на него внимание. Такое сознание может быть действительно нравственным. Однако для учителя важно развивать нравственное сознание учащегося. А потому сознание педагога не может концентрироваться на самом себе, оно должно быть ориентировано на другого – учащегося, его сознание, его ценности, образующие содержание ценностного «яруса» сознания школьника. В данном случае речь уже идет о моральном сознании учителя.

Осознавая этот факт, А.В.Бездухов замечает, что содержание ценностного «яруса» морального сознания учителя дополняется ценностями «для другого», а «деятельность морального сознания учителя исследует процесс “встречного движения” учителя к учащимся и учащихся к учителю с точки зрения взаимного перехода “добра в себе и для себя” учителя в “добро в себе и для себя” учащегося и “добра в себе и для себя” учащегося в “добро в себе и для себя” учителя; комплементарные нравственные отношения; свои и учащихся моральные ориентиры, цели и мотивы»¹⁰.

Мы согласны с ученым в том, что моральному сознанию учителя в данном случае свойственен свой тип рефлексии – рефлексивное ценностное целеполагание, которое, заметим, не может быть

⁹ Бездухов, А.В. Сущность субъектно-ценностного подхода – С. 203 – 211. – С. 206.

¹⁰ Бездухов, А.В. Сущность субъектно-ценностного подхода – С. 203 – 211. – С. 206 – 207.

осуществлено без рефлексивного целеполагания. Чтобы мыслить о мысли учащихся, об их ценностях и т.д., учитель, должен вначале помыслить о своих мыслях и своих ценностях. Иначе он не может педагогически целесообразно приобщать учащихся к ценностям.

Соглашаясь с А.В.Бездуховым в том, что «рефлексивное целеполагание переходит в рефлексивное ценностное целеполагание тогда, когда осуществляется взаимный переход ценностей “для себя” в ценности “для другого”, “добра в себе и для себя” учителя в “добро в себе и для себя” учащегося и “добра в себе и для себя” учащегося в “добро в себе и для себя” учителя»¹¹, заметим, что такой переход значим лишь тогда, когда ориентации, осмысленные и осознанные учителем, становятся ориентациями по нравственному воспитанию учащихся, по формированию у них нравственного сознания. Человечность, справедливость, ответственность учителя приобретают смысл лишь через развитие у детей потребности быть человеческими, справедливыми, ответственными, творить добро. Ценностные ориентации ребенка имеют смысл только в особенностях его существования и значимы только в свете его индивидуальности, уникальности, поскольку проблема нравственного воспитания школьника есть проблема философской, педагогической антропологии.

Развитие многоуровневой рефлексии учителя происходит в процессе осмысления нравственных межличностных отношений. В этой связи необходимо учитывать такую особенность педагогической деятельности, в которой происходит становление познавательного и практического опыта, как диалогический ее характер, поскольку педагогическая рефлексия рождается не в результате потребностей изолированного сознания, а в межличностных отношениях в результате нацеленности сознания на созидание человеческого в ребенке, на соучастие в его развитии и становлении как личности, как индивидуальности и как субъекта деятельности.

Особенностью рефлексии педагога является и ее критичность как по отношению к себе, к собственной деятельности и поведению, так и к другим людям, их деятельности и поведению (Понятие “критичность” употребляется нами в значении осмысления опыта познавательной и практической деятельности, что ведет к совершенствованию учебно-воспитательного

процесса, к становлению нравственных, гуманистических отношений с учащимися, а не как критиканство, когда все огульно критикуется только с целью выявления недостатков и просчетов). Всякое явление, процесс, равно как и педагогическая деятельность учителя, на определенном этапе достигает своей зрелости, которая позволяет судить о ее эффективности. Однако если учитель считает свою деятельность совершенной, то это ведет к ошибкам и просчетам в учебно-воспитательном процессе. Критичность рефлексии как ее характеристика проявляется в том, что педагог постоянно осуществляет выбор ценностей, инициирующих его деятельность и общение. Критичность рефлексии не позволяет учителю двигаться в замкнутом пространстве своего сознания. Она постоянно ставит перед ним вопрос о гуманистической сущности педагогической деятельности, ее назначении и путях преобразования педагогической действительности на гуманистической основе.

Выделяя уровни педагогической рефлексии, описывая переход рефлексивного целеполагания в рефлексивное ценностное целеполагание, мы можем конкретизировать проблему развития способности будущего учителя к рефлексии, к рефлексивному ценностному целеполаганию под углом зрения нравственного воспитания учащихся.

¹¹ Бездухов, А.В. Теоретические основы формирования этического сознания студента – будущего учителя: Монография / А.В.Бездухов. – М.: МПСУ; Самара: ПГСГА, 2014. – 208 с. – С. 148.

ABOUT MULTILEVEL NATURE OF PEDAGOGICAL REFLECTION

© 2015 V.P.Bezdukhov¹, I.A.Noskov^{2°}

¹Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

²Samara Branch of Moscow City Pedagogical University

The paper reveals methodological basis of working out the problem of a teacher's multilevel reflection. The relation between levels of pedagogical reflection is described. The contents of reflection levels are provided. The paper elaborates on the scientific view on reflective value targeting, and defines peculiar features of pedagogical reflection.

Key words: teacher, reflection, level, relation, contents, peculiar feature.

[°] Vladimir Petrovich Bezdukhov, Doctor of pedagogy, Professor, Associate member of Russian Academy of Education, Head of Department of pedagogy.

E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

Igor Aleksandrovich Noskov, Doctor of pedagogy, Professor of Department of pedagogy.

E-mail: igor-noskov@yandex.ru