

Рефлексия в системе профессиональной подготовки и последипломного образования учителя

Л.В. Григоровская

Институт социальной и политической психологии АПН Украины

Полтора десятка лет назад использование отдельными исследователями понятия рефлексии в педагогическом контексте носило характер активного его продвижения, основным назначением которого (как видится сейчас) было закрепление термина в категориальном аппарате как "работающего". Сегодня обращение к рефлексии в педагогической науке стало едва ли не общим местом, особенно в научной разработке проблематики профессиональной подготовки учителя.

Тем не менее, позволим себе высказать опасение, которое заключается в том, что сегодняшняя популярность рефлексии в педагогических науках может сделать ее общим местом не только на основании количественного критерия, но и критерия качественного. Основание - свойственная педагогическим исследованиям достаточно поверхностная, на наш взгляд, концептуальная проработка рефлексии, давно (относительно) и серьезно изучаемой науками, выступающими методологической базой педагогики. В то время, как психология в исследованиях рефлексии давно достигла уровня операционализации понятия в структурно-функциональных моделях рефлексивных процессов, в них (педагогических исследованиях) концептуальные основания, конституирующие содержание понятия, локализуящие теоретические рамки, подходы к его интерпретации, часто подаются в снятом виде, носят слишком обобщенный характер, довольствуясь самыми общими толкованиями рефлексии (отражения, направленности человеческого сознания на себя самого).

Погрешности системного анализа исходного массива теоретических "ресурсов" имеют следствием качество системности использующих понятие рефлексии педагогических теоретических конструкций (схем, моделей), проявляющееся, в частности, в инновационной невыразительности основанной на рефлексии методической ("инструментальной") составляющей моделей профессиональной подготовки педагога. (Заметим, что ситуацию с незначительным использованием ресурса "смежных" наук можно было бы преодолеть, переосмыслив место педагогики в континууме, задаваемом осью "самодостаточность – производность").

Значительно дальше в разработке проблематики рефлексии в подготовке учителя продвинулась зарубежная наука и практика. Аспектами теоретического исследования в ней выступают проблемы собственно определения понятия педагогической рефлексии в контексте различных проблематик (мышление, практическое действие, решение проблем); классификации видов (уровней) рефлексии, определяемых диапазоном вовлекаемых в осмысление предметных оснований (техническая, практическая, критическая рефлексия); внедрения рефлексивного подхода в практику профессионального педагогического образования; разработки стратегий развития рефлексии как направления профессиональной подготовки учителя.

Практика подготовки учителей (в Западной Европе) характеризуется появлением рефлексивных моделей, манифестирующих смену парадигм в педагогике – со знаниевой на личностно ориентированную (личностно-деятельностную). Новое качество данных моделей, обусловленное именно введением рефлексивной составляющей, состоит в целевой переориентации системы подготовки учителя, одной из главных целей которой провозглашается развитие мышления с акцентом на педагогической рефлексии. В связи со сформулированными целями дается толкование педагогической рефлексии, выделяются ее уровни, определяются задачи разных этапов профессиональной подготовки по отношению к развитию уровней рефлексии.

Методологической базой как исследований педагогической рефлексии, так и построения моделей профессиональной подготовки учителя выступает преимущественно когнитивистский подход. Выходом за пределы данного подхода можно считать представления П. Хьорста об уровнях педагогической рефлексии, последний из которых, по мнению автора, представляет собой гармоническое соединение критического и творческого профессионального мышления и отнесен им во времени к этапу послевузовского становления учителя. Воспользуемся данными представлениями как поводом для того, чтобы изложить некоторые собственные соображения в данной области и поставить ряд вопросов, потенциально продуктивных, как нам кажется, для развития рефлексивной практики профессиональной подготовки учителя.

Во-первых, нам хотелось бы акцентировать внимание на продуктивности постулатов психологии творчества для построения рефлексивных моделей подготовки учителя. Реализация творческого подхода на уровне ценности и принципа организации профессионального обучения, педагогической деятельности открывает возможности введения более широких конкурентных оснований лидерства, необходимого для развития педагогической теории и практики, выполнения ими своей "пробивной", развивающей функции в обществе. Создаваемые системой образования как социальным институтом организационные условия для творческой самореализации учителя (как, например, доступная возможность работать по авторским программам), с одной стороны, и особенно пристальный в этом случае контроль общества за необходимым уровнем результата, получаемого отличным от утвержденного способом, - с другой, открывают возможности гармоничного сосуществования преобразующей и адаптивной позиций в профессии. Ответственность за творчество, количество связанных с ней трат организационно-временных, психических ресурсов, невозможность каждому достигать уровня объективного новаторства в профессии могут выполнить роль катализатора для самоопределения учителя (будущего или уже работающего) на отказ от того, что требует непомерных усилий (творческий уровень), в пользу высокого уровня реализации позиции исполнительской (адаптивной). Таким образом, как это ни парадоксально звучит, приоритет ценности творчества может обслуживать решение задачи достижения более высокого уровня исполнительского мастерства в педагогике в целом.

На методическом уровне (разработки средств, форм обучения) нам видится чрезвычайно продуктивным использование психологических структурно-функциональных моделей творческого мышления, в которых рефлексия проработана как механизм, обеспечивающий решение творческой задачи, переосмысление блокирующих процесс решения стереотипов прошлого опыта субъекта и выработку новых адекватных условиям способов действия. Изначальная "погруженность" рефлексии в контекст проблематики творчества, признание творческим процесса создания не только объективно, но и субъективно нового, трактование творческой ситуации как проблемно-конфликтной задают принципиальное направление разработки методического инструментария развития рефлексии - создание творческих ситуаций в учебном процессе подготовки учителя. Таким образом, "творчество" становится не этапом в развитии рефлексии (доступным на достаточно поздних этапах профессионального становления учителя), а обязательным условием развития рефлексии.

Реализация в психологических моделях творческого мышления принципа его коммуникативно-личностной обусловленности делает их эффективным диагностическим инструментом для определения характера блокирующих субъекта стереотипов (интеллектуальных, личностных, коммуникативных), содержит потенциал создания методических средств, "работающих" с целостной личностью. Осуществленная процедурная реализация моделей рефлексии в технологиях тренинговой работы, экспериментально апробированных в процессе обучения школьников дают основания говорить о потенциале психологических моделей групповой рефлексии для технологизации процесса развития педагогической рефлексии как направления профессиональной подготовки учителя.

Говоря о необходимости системного подхода к развитию рефлексии как элемента профессиональной подготовки педагога, отметим дисбаланс, существующий между степенью проработанности данной проблематики в отношении базового профессионального образования (вузовское обучение) и последующими этапами образования учителя. Наши наблюдения за внедрением новых форм работы с учительством в системе непрерывного образования, отдельные прецеденты использования формы рефлексивного тренинга-практикума со слушателями курсов (институт последипломного образования) позволяют обнаружить ряд особенностей, требующих отражения в методических средствах развития педагогической рефлексии. Например: необходимость при создании форм и процедур развития рефлексии в период послевузовского образования учитывать ограниченные временные рамки данной формы обучения (что имеет значение для разворачивания заверщенного цикла рефлексивных процедур); иной (по отношению к студенчеству) профессиональный статус слушателей; обусловленная различными причинами (влияние системы, статус, возраст) жесткость стереотипов и, как следствие, активизация защитных механизмов, сила сопротивления; иные параметры группы (незнакомые, по большей части, друг другу люди). Возникают и вопросы этического порядка: допустимо ли и если "да", то в какой степени и форме, прибегать к дискредитации стереотипов (профессионально ограничивающих учителя), чреватой повышением конфликтности, нарушением

эмоциональной стабильности слушателей, включением механизмов корпоративной солидарности, замыкающих учителя в жестких границах его проблем? Должна ли присутствовать в составе задач педагога (преподавателя курсов), применяющего рефлексивные средства профессионального развития, задача консультативно-терапевтической помощи учителю для преодоления конфликтности и переосмысления стереотипов своей педагогической деятельности? Есть ли и, если "да", то каково влияние специфики предметной специализации учителя на особенности развития рефлексии в процессе профессиональной подготовки педагога?