РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ
в мире образования

Михаил Кушнир, Павел Рабинович, Кирилл Заведенский

«...Он думал, что уснула я
И все во сне стерплю,
Иль думал, что я думала,
Что думал он: я сплю»

Р. Бернс «О поцелуе»

АННОТАЦИЯ Статья отражает результаты исследования подходов к реализации рефлексивных практик в России и за рубежом с целью подтверждения или опровержения гипотезы о том, что наблюдаемая неготовность учителей к проведению рефлексии с учениками в общем образовании, равно как и сопротивление со стороны учеников/студентов, носит системный характер, а также с целью найти основания наблюдаемого явления. Проведенные поисковые исследования позволили обобщить подходы к реализации рефлексивных практик для последующей разработки авторских методических рекомендаций, минимизирующих психологические барьеры участников рефлексии. Показано, что общепринятое понятие «рефлексии» в различных научных и методологических школах отсутствует. Для обсуждения практических аспектов реализации рефлексивных практик показаны наиболее значимые, по мнению авторов, модели рефлексии. Исследование выявило различия в понимании и реализации рефлексии и рефлексивных практик в России и за рубежом. В частности, в англоязычном поле рефлексия воспринимается более широко (в том числе для анализа эмоциональной реакции на событие), в России понятие «рефлексия» воспринимается более жестко и оспаривается, что считать «рефлексией», а что нет.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Рефлексия, рефлексивная практика, метапознание, субъектность, активное образовательное поведение, продуктивное образование.

ФИНАНСИРОВАНИЕ Статья подготовлена авторами в рамках выполнения научно-исследовательской работы в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС).

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

DOI 10.22394/2078–838X-2023–2-66-77

Введение

Одним из важных, но активно не используемых педагогических ресурсов поддержки и развития образовательной субъектности (активного образовательного поведения) является рефлексия/рефлексивные практики обучающихся. Как показал проект по пилотированию модели образовательного профиля «Алмаз личности» [Пилотирование..., 2022] в 2022 году, даже те школы, которые заинтересованы в развитии образовательной активности, испытывают затруднения в проведении рефлексивных практик. Были примеры, когда школы отказывались от участия в пилотном проекте такой направленности после понимания, что рефлексивные практики, предусмотренные проектом, находятся в зоне их субъектности, а не проводятся авторами проекта, и что их учителей не обучают проведению рефлексивных практик. Большинство практик носят простой опросный характер, а сложные требуют навыков, отсутствующих у учителя.

В 2021 году группой была разработана модель формирования образовательного профиля и личностного развития «Алмаз личности» [Кушнир и др., 2021], а в 2022 г. разработаны и апробированы методические рекомендации по ее применению [Кушнир и др., 2022]. Понятие рефлексии давно и прочно укрепилось в педагогической, психологической, методической, методологической, философской, управленческой и в ряде других сфер, включая бытовую. Именно это обстоятельство позволило авторам на предыдущем этапе рассчитывать на субъектность педагогов при реализации методики «Алмаз личности» по поддержанию и развитию образовательной субъектности учеников. Но стало ясно, что одной подструктуры модели образовательного профиля (iSPEC) для проведения рефлексивных практик педагогам недостаточно. Работа с рефлексией вызывала у них затруднение, хотя те мероприятия, которые они провели, подтвердили гипотезу о пользе рефлексивных практик даже в тех «осторожных» форматах, которые удались педагогам.



Михаил Эдуардович КУШНИР

м. н. с. Центра проектного и цифрового развития образования, РАНХиГС при Президенте РФ, 119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82. ORCID ID: 0000-0001-8632-5241.
E-mail: kushnir.me@gmail.com



Павел Давидович РАБИНОВИЧ

к. т. н., доцент, замдиректора Школы антропологии будущего, РАНХиГС при Президенте РФ, 119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82. Researcher ID: N-7024-2015, ORCID ID: 0000-0002-2287-7239, Scopus ID: 57188748346.
E-mail: pavel@rabinovitch.ru



Кирилл Евгеньевич ЗАВЕДЕНСКИЙ

заведующий лабораторией проектного и цифрового развития образования Школы антропологии будущего, РАНХиГС при Президенте РФ, 119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82.
ORCID ID: 0000-0001-7379-4639, Scopus ID: 57197808231.
E-mail: kirillzav3@gmail.com

Поиск описаний по теме «рефлексия», в том числе научных обобщений, предпринятых и в России, и за рубежом, выявляет неоднозначность понятия и разные акценты в научных школах – от абстрактных нотаций и математических формул В. А. Лефевра [Лефевр, 1973] до бытовых представлений в виде возвратных описаний произошедших событий в отстраненном формате. Наиболее уверены в своей трактовке понятия «рефлексия» последователи системно-мыследеятельностного подхода (СМД) [Щедровицкий, 2006], хотя идеи В. А. Лефевра сначала встретили критическое восприятие со стороны Г. П. Щедровицкого.

Кроме понятия «рефлексия», в ходу понятия «саморефлексия» и «метапознание», поскольку все подходы к рефлексии подразумевают «мышление о мышлении» – возвратное восприятие себя, своей деятельности в отстраненном варианте, как будто со стороны, о ком-то другом, внешнем. «Выход из себя» как вариант критического рассмотрения себя из более сложной системы «вне себя» декларируется как необходимость саморазвития, самопознания, как ключевой инструмент познания процесса познания самим собой.

Одним из важных аспектов в представлении о рефлексии в СМД можно считать два уровня рефлексии: восприятие произошедшего из позиции «над собой» и восприятие восприятия из позиции «над собой» следующего уровня. Первый «выход» позволяет выявить закономерности произошедшего, внести коррективы и построить методику, алгоритм аналогичных действий. «Выход» второго уровня позволяет осознать, как субъект мыслит, и построить онтологию ситуации, методологию решения аналогичных действий. Идеи Московского методологического кружка оказали заметное влияние на участников и их последователей, а рефлексия мероприятий с их участием была крайне непростой, требующей высококвалифицированного сопровождения, поэтому восприятие понятия «рефлексия» часто бывает настороженным.

При всей важности представлений, внесенных в развитие рефлексии, сформированный при этом психологический барьер для широкого применения ее в системе образования можно рассматривать как негативный эффект. В качестве обоснования такой позиции можно привести мнение Веселина Василева (Болгария), который, в свою очередь, ссылается на «закон Страхова» [Страхов,

1971]: «Сами по себе методологические идеи не оказывают реального влияния на дальнейшие исследования и на практику, если не будут приведены к подходящему уровню конкретизации – в образцах или технологиях». В приложении к проблематике рефлексии Василев считает [Василев, 2016], что «исследователи рефлексии не должны допускать, чтобы рефлексивная проблематика развивалась способом, который удаляет ее от практики, так как подобное развитие может отправить ее на периферию научного и общественного интереса». Сформировался разрыв между сложностями рефлексии и простыми практиками на уровне констатации отношения к произошедшим событиям. Этот разрыв и растерянность педагогов перед ним стали основанием для исследований и разработки инструмента в «средней зоне» – «зоне разрыва».

Анализируя опыт теории развивающего обучения, обратимся к тезису В. В. Давыдова о том, что «рефлексия может быть целенаправленно сформирована, притом в раннем возрасте; таким образом, она является типичным высокоинтеллектуальным новообразованием младшего школьника». Также он отмечает «конкретные и продуктивные методики-модели формирования рефлексивных умений», созданные А. З. Заком [Зак, 1984] в виде искусственных рефлексивных задач, и даже «рефлексивные инструментальные жесты», которые реализуют регуляторную рефлексивную схему Выготского. Автор стремится в различных конструктах рефлексии выделить общее и отделить ее от иных сущностей. В качестве примера «схожих по содержанию и могущих быть ошибочно принятыми за рефлексию» он приводит понятия «размышление», «рефлексивность», «отражение», «интроспекция», «эмпатия», «рационализация», «самопознание», «ретрофлексия», полагая список открытым.

В описании типизации рефлексии И. Н. Семенов с соавторами [Степанов, Семенов, 1985] ссылаются на статью 1984 года [Степанов и др., 1984], где, в зависимости от объекта рефлексии, выделяют четыре типа рефлексии:

- кооперативный (знания о ролевой структуре и позициональной организации коллективного взаимодействия);
- коммуникативный (представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков);
- личностный (свои поступки и образы собственного «Я» как индивидуальности);
- интеллектуальный (знания об объекте и способы действия с ним).

Позднее И. Н. Семенов приводит более широкий список разновидностей рефлексии. В качестве примера можно взять статью 2013 года [Семенов, 2013] – там он указывает уже 10 видов рефлексии: эмоциональная, интуитивная, интеллектуальная, личностная, диалогическая, коммуникативная, кооперативная, социальная, экзистенциальная, духовная.

Д. А. Леонтьев с соавторами [Леонтьев, Осин, 2014] ищут предпосылки дифференциальной модели рефлексии в известной дихотомии: рефлексия как «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек» и как «выход человека мысленно за пределы непрерывного процесса жизни». Или, со ссылкой на В. Розанова: «Двоякого рода может быть жизнь человека: бессознательная и сознательная. Под первой я разумею жизнь, которая управляется причинами, под второю – жизнь, которая управляется целью». Указанная дихотомия приводится авторами как редко декларируемые признаки рефлексии, представление о которой «имело и продолжает сохранять в себе некоторую амбивалентность»:

- с одной стороны, «рефлексия является



важнейшим механизмом самопознания, которое рассматривалось как важнейшая задача личностного развития еще с Античности ("Познай самого себя!") и получило новый импульс в современных подходах к личностному развитию и психотерапии»;

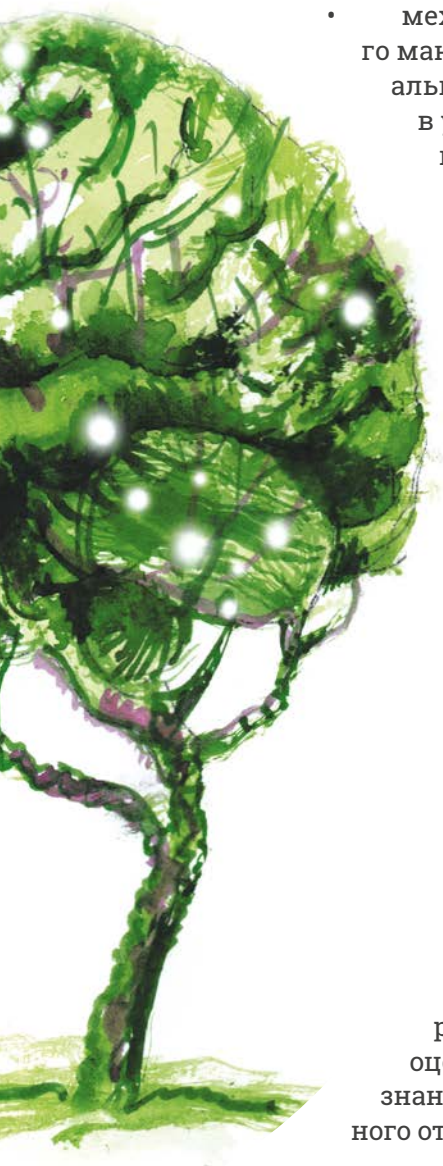
- с другой стороны, «она нередко воспринимается обыденным сознанием как досадное качество интеллигента, который много размышляет, но мало действует, как то, что мешает нам перейти к решительному действию».

Отмечая два уровня рефлексии, авторы [Там же] пишут:

«В соответствии с философской традицией под рефлексией мы понимаем способность человека произвольно обращать сознание на самого себя. Это понятие содержит в себе два принципиальных момента:

- механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом,
- направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии.

Именно единство этих двух аспектов образует полноценное рефлексивное отношение в узком смысле слова, с которым мы связываем переход на уровень самодетерминации».



В зависимости от сочетания указанных факторов можно различить возможные оценки рефлексивного сознания и типов рефлексивного отношения (таблицы 1 и 2).

Таблица 1. Структура рефлексивного сознания

Механизм сознания	Направленность на себя	Направленность вовне
Дистанция между «Я» и объектом	Рефлексия	Познавательное отношение
Недифференциация «Я» и мира	Самоощущение	Нерефлексивное отражение

Таблица 2. Типы рефлексивного отношения

Направленность сознания	Ориентация на действие	Ориентация на состояние
На себя	Системная рефлексия	Интроспекция
Вовне	Арефлексия	Квазирефлексия

В такой классификации типов рефлексивного отношения то, что обычно принимается за рефлексию, возникает только в ситуации включенности в ситуацию и способности дистанцировать «Я» от ситуации, обстановки с целью анализа себя относительно происходящего. Авторы [Там же] описали дифференциальный тест рефлексивности (ДТР) для оценки по шкалам: Арефлексия, Интроспекция, Системная рефлексия и Квазирефлексия. В другой статье Д. А. Леонтьева (с А. Авериной) [Леонтьев, Аверина, 2011] есть полезные для практики отсылки к роли рефлексии в процессах регуляции и саморегуляции. В ней упоминается Ю. Н. Кулюткин, который различает два уровня отношений к себе человека: «выступая субъектом деятельности и осуществляя управляющую функцию, в то же время относится к себе как к объекту управления, как к исполнителю, действия которого он должен направить и организовать с помощью тех или иных средств». Человек должен разделять в отношении себя управляющие и контрольные функции: «я-исполнитель» и «я-контролер». Такой механизм саморегуляции является рефлексивным по своей природе. Он выделяет два уровня рефлексивного отображения: на «нижнем уровне» отображаются более простые действия исполнительского уровня; на «верхнем уровне» отображаются действия на уровне контролирующих функций.

«По мере повышения уровня рефлексии она закономерно превращается в саморефлексию уже не только операциональных, но и личностных аспектов регуляции деятельности». И тут становится важным различать российскую

терминологию и фонетическую кальку с английского self-reflection. В той же статье приводится обзор представлений А. В. Карпова, который понимал, что рефлексия – «важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность». Саморефлексия определяется как рефлексия деятельности самого субъекта – ситуативная, ретроспективная и перспективная. Отдельно позиционируется рефлексия внутреннего мира других людей («умение понимать причины поведения другого человека, ставить себя на место другого, предугадывать реакцию окружающих на свои действия, щадить чувства других людей»).

Там же описано исследование методик влияния рефлексии на качество принятия решений, которое показало нелинейную зависимость: сначала качество решений с ростом рефлексивности растет, а потом снижается. Высокорефлексивные люди менее жестко опираются на имеющиеся стратегии, гибче используют разные альтернативы. Но они сложнее делают выбор между ними – это удлиняет время выбора и не гарантирует оптимальности выбора. Таким образом, рефлексивность может оказаться контрпродуктивной в сравнительно стандартных ситуациях, но без высокой рефлексивности маловероятно выйти из нестандартной ситуации. Проблема амбивалентности описана в таблицах выше.

В статье С. Б. Спиридоновой [Спиридонова, 2012] обсуждаются проблемы личностной рефлексии подростков и их склонность к негативной личностной самооценке, неспособности осознавать свои сильные стороны, завышению негативности слабых. Целенаправленная работа по освоению продуктивных рефлексивных практик в личностных аспектах может существенно повысить эффективность взросления и учения.

Нас интересовали практики реализации рефлексии, которые было бы сложно адекватно оценивать без констатации хотя бы некоторых теоретических подходов к понятию.

Рефлексивные практики в России

В основе ряда публикаций о рефлексивных практиках в системе образования России лежит книга С. С. Кашлева [Кашлев, 2000], где он их называет «рефлексивными технологиями». Методические разработки С. С. Кашлева и его последователей снижают психологический барьер перед использованием рефлексии заинтересованным учителем. Автор строит логику от педагогических технологий, выделяя в них пять функций: организационно-деятельностную, проектировочную (прогностическую), коммуникативную, рефлексивную и развивающую. При этом он различает макро- и микротехнологии, полагая первые как определяющую стратегию (коллективно-творческая деятельность, развивающее обучение, эстетическое развитие,

Рисунок 1. Структура рефлексии в педагогическом процессе



творческие лагеря отдыха и т. п.), а последние – тактическими по направленности (игра-путешествие, этическая беседа, викторина и т. п.).

С. С. Кашлев предлагает градации «рефлексивных технологий» по уровням субъектности: производственные (репродуктивные – ориентация на репродуктивные задачи на основе представленных алгоритмов, пригодных для воспроизводства «независимо от личности пользователя»); социальные (проблемные – ориентация на решение проблем «с учетом личности пользователя»); гуманитарные (творческие – ориентация на собственное решение, «созданное субъектом в своей непосредственной деятельности»). В контексте развития субъектности ценно позиционирование на личностно ориентированный педагогический процесс. В отдельной главе, посвященной признакам таких технологий, он выводит показательный для нас тезис: «педагог является служителем процесса саморазвития».

В ряду описанных автором технологий мыследеятельности, смыслотворчества, создания благотворной атмосферы для коммуникации в учебном процессе, коллективной творческой деятельности, интерактивной игры в контексте практик нас интересует глава, посвященная технологии рефлексии в педагогическом процессе. С. С. Кашлев считает, что «рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого». Он определяет функцию рефлексии в педагогическом процессе как «первостепенное условие оптимизации развития, саморазвития участников педагогического процесса». Позиционируя рефлексию по времени ее проведения, автор различает таковую «по ходу действия» и «после действия».

Процедуру рефлексии С. С. Кашлев видит складывающейся из трех компонент: фиксирования состояния, определения причин этого состояния, оценки продуктивности состоявшегося взаимодействия.

Это напоминает «треугольник Болтона», но несколько отличается по направленности (см. ниже). При описании конкретных рефлексивных практик последователи С. С. Кашлева опираются на следующие технологии: «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Мини-сочинение», «Ключевое слово», «Зарядка», «Анкета-газета», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу», «Острова» и «Рефлексивный ринг». Список «рефлексивных технологий» лег в основу ряда практик в образовании. Чаще всего в сети встречаются простые примеры их применения в начальной школе в игровых форматах. Творческой переработкой, доработкой базового списка «технологий рефлексии» по С. С. Кашлеву можно рассматривать статью Л. С. Кожуховской и И. В. Поздняк [2009] с аналогичным списком, дополненным таблицей, уточняющей описанные практики по трем уровням сложности и видам рефлексии в типологии И. Н. Семенова. Авторы назвали этот список уже не «технологии», а «рефлексивные техники, методы и приемы». На их основе проводятся учебные занятия и создаются методические разработки в ряде образовательных организаций (например для Кемеровского аграрного техникума) [Курбатова и др., 2017]. Список из «10 лучших приемов рефлексивных практик» приводит web-ресурс инициативной группы, развивающей смешанное обучение [Рефлексия на уроке]: «Три М» (Три момента); «Смайлики»; «Ручные сигналы»; «Лестница успеха»; «Яблоня успеха»; «Облако тегов»; «Таблица рефлексии»; «Рефлексивная мишень»; «Синквейн»; «Онлайн-опрос».

> МЫ НЕ УЧИМСЯ, КОГДА ДЕЛАЕМ,– МЫ УЧИМСЯ, КОГДА ДУМАЕМ, ЧТО МЫ ДЕЛАЕМ

Рефлексивные практики в англоязычной среде

То, что в России называют «рефлексией», на английском языке ближе по смыслу к саморефлексии, самоанализу, самосозерцанию, интроспекции. В понятие рефлексии на английском языке часто включают и задачи оценивания, понимания учебного материала.

Помимо этого, многие рефлексивные практики лежат в направлении, которое называется metacognition. На русском языке используется фонетически созвучное и буквально переводимое – метапознание. Рефлексия подразумевает попытку посмотреть на себя со стороны. Причем различают разные уровни – от простого восприятия своих действий со стороны до второго уровня «со стороны» как восприятия своего способа смотреть со стороны. Более сложный способ является самопознанием – как я познаю происходящее через осознание своего способа действовать (не только своего, но и других) и осознание дефицитов, рисков, т. е. познание своего познания.

В целом метапознание шире рефлексии и рефлексивных практик, но рефлексия лежит в основе метапознания, а практики способствуют развитию рефлексии и, значит, навыков метапознания. Можно отметить созвучие в поиске рефлексивных практик с зарубежными коллегами. По количеству посвященных этим поискам публикаций можно предположить, что они более экстенсивно увлечены этой тематикой.

В качестве иллюстрации и расширения терминологических конструкций можно сослаться на выступление Анны Белобровы (Anna Belobrovy, Reitaku University) [Belobrovy, 2018]. Выступление обращает внимание на значимость саморефлексии для развития метапознавательных навыков, осознанности учения, реконструирования образовательной среды на активные форматы учения как более эффективные из-за мотивации, возникающей за счет осознания и синхронизации потребностей/возможностей. Можно расширить терминологический ряд упомянутыми в тексте конструкциями «self-evaluation, autonomy development».

Тема рефлексии и рефлексивных практик обширна, в Интернете на запрос «reflective practice» выдается статья, где этапы развития обозначают следующей хронологией с именами:

- Borton 1970 (3 вопроса – «треугольник»: What? So what? Now what?);
- Kolb & Fry 1975 (цикл «Опыт – Наблюдение проблем – Поиск решения – Проверка на опыте»);
- Argyris & Schon 1978 (reflection-on-action/reflection-in-action);
- Gibbs 1988 (см. рис. 2, в переводе);
- Johns 1995 (looking in/looking out);
- Brookfield 1998;
- Nguyen Nhat Quang's 2002 («Iceberg of reflection»).

Треугольник Бортона («Что? И что? И что теперь?») встречается практически в каждом описании практик.

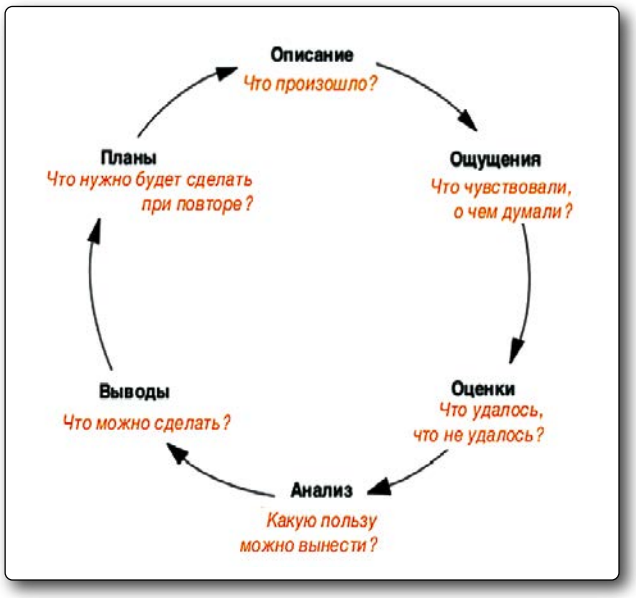
Цикл Колба известен и используется для тренинговых практик.

Шон встречается в увязке с Дейви (Dewey). Ключевой вклад Шона отмечается в различении рефлексии «на действие/в действии». Первый вариант рассматривается как способ довести накопленный опыт до совершенства, выявляя с помощью рефлексии изъяны в действиях. Второй вариант подразумевает пересмотр самого действия с опорой на анализ действий по доведению до совершенства.

Цикл Гиббса упоминается почти столь же часто, как и треугольник Бортона. Он нагляден, понятен, удобен, поэтому его широкая распространенность ожидаема.

Вилка «вглядывание/выглядывание» Джонса с опорой на пять форматов знания Барбары Карпер (Barbara Carper) встречается редко, хотя идея выглядит интересно: предлагается

Рисунок 2. Цикл рефлексии Гиббса



внимательно воспринимать свое эмоциональное восприятие как «вглядывание» (looking in) и рассматривать полученный опыт со стороны, опираясь на знание и критическое мышление – «выглядывание» (looking out).

Четыре линзы Брукфилда иногда встречаются, но они больше похожи на идеологическую схему, чем на практику:

- линза 1 – взгляд на ситуацию ретроспективно, как на накопленный опыт,
- линза 2 – взгляд на ситуацию, как она видится участнику,
- линза 3 – взгляд коллег: что они думают об увиденном,
- линза 4 – теоретический взгляд на то, что об этом уже известно.

Айсберг Кванга иногда упоминается, но выглядит слишком умозрительно и не особенно отличается от уже известных подходов, кроме внешнего вида модели. Все начинается с «надводного» слоя описания ситуации. Следующий слой, диалоговый, уже подводный, вскрывается на основе саморефлексии привычными вопросами. Слой трансформации – это поиск альтернативных путей решения аналогичных ситуаций. Самый глубокий, четвертый слой, критический, затрагивает ценностные слои.

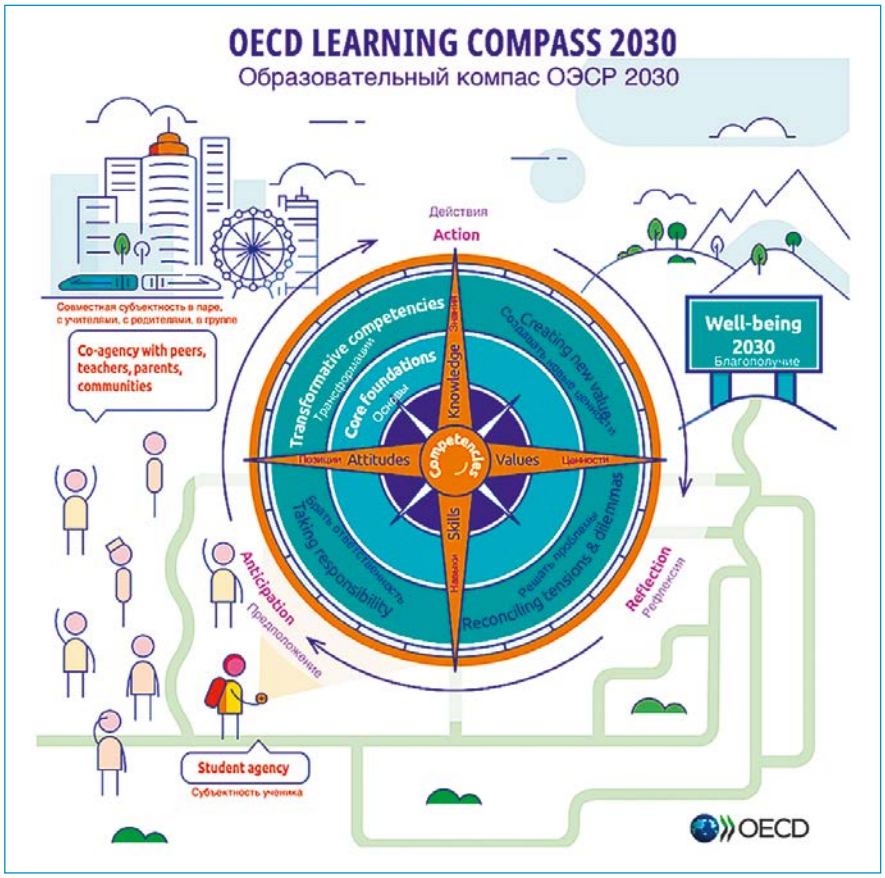
Интерес представляет тематический научный журнал (Австралия), который полностью посвящен обсуждаемой теме и называется

соответственно: «Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives» [Reflective Practice].

Европейская организация по экономическому сотрудничеству и развитию (OECD) в рамках работ над проектом «Образование будущего и навыки 2030» [OECD, 2019a] назвала одно из трех направлений «Ученическая рефлексия» (Student reflections), наряду с «Обучение и изучение 2030» (Teaching&Learning) и «Международный Анализ Программ» (International curriculum analysis). В описании концептуальной образовательной среды (Conceptual learning framework), разработанном в рамках этого проекта, проблематика рефлексии затрагивается как косвенно, в составе метапознания, которому уделено большое внимание, так и явно – в 3-тактном цикле «Антиципация/Предвосхищение – Действие – Рефлексия» (AAR-cycle: Anticipation – Action – Reflection cycle for 2030) [OECD, 2019b]. AAR-цикл встраивается в другие процессы учения, со ссылками на труды Выготского и Пиаже, а также на теорию самоопределения (Self-Determination Theory) Ryan and Deci в качестве обоснования логики цикла. Использование AAR-цикла способствует развитию субъектности и навыков самотрансформации (agency and transformative competencies). При реализации цикла предлагается опираться на любые рефлексивные концепции (приводится длинный список разных моделей, известных в англоязычной литературе). Этот цикл отражен на «Компас 2030» по внешнему конуру (рис. 3):

- фаза «Антиципация/Предвосхищение» (Anticipation) характеризует этап, на котором ученики используют способность предвосхищать последовательность действий, осознавать свои желания и желания окружающих, развивать перспективы свои и окружающих;
- фаза «Действия» (Action) реализует движение к благополучию, раз оно отвечает желаниям и перспекетивам;
- фаза «Рефлексия» (Reflection) развивает мышление учеников, которые продвигаются глубже в понимании и реализации благополучия своими действиями.

Рисунок 3. Компас-2030 ОЭСР



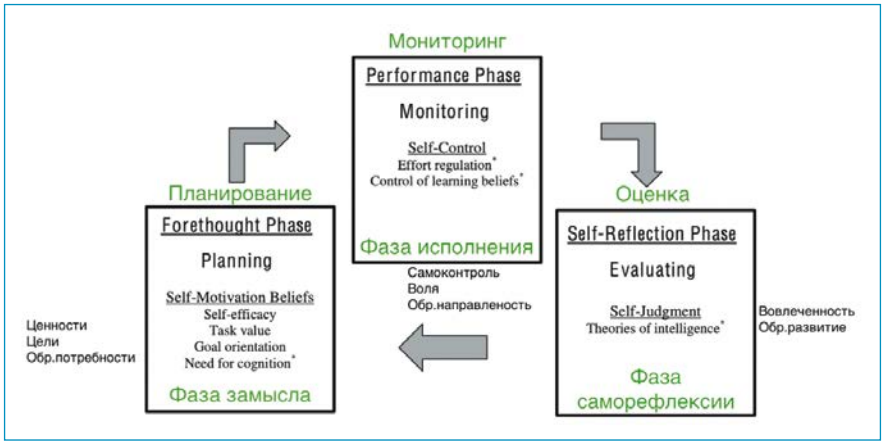
Предвосхищение (Anticipation) требует мышления в логике «как действия сегодня повлияют на завтрашние дела». Первая стадия AAR-цикла развивает способность к самоосознанности, к пониманию того, как действия сегодня повлияют на события и на действия, необходимые завтра. Предвосхищение требует не просто ответов на вопросы, а проектирования последовательностей и вероятного вовлечения в действия других участников (или, наоборот, бездействия). Чтобы успешно предвосхищать, ученик должен использовать способности понимать вопросы, управлять воздействиями, разрешать дилеммы, рассчитывать коротко- и длинноходовые комбинации действий, которые приведут к новым действиям или бездействиям.

Критический элемент предвосхищения – предвидение, способность проиграть в голове ожидаемую ситуацию. Это процесс развития детства во взрослость.

Действия (Action) должны быть направлены на получение требуемого результата. Действия – это мостик между задуманным на стадии предвосхищения и реализацией, между существующим знанием и приобретаемым в этом переходе. Действие может быть направлено на изменения или на создание новых ценностей. Оно может быть индивидуальным или коллективным. Оно может быть нейтральным, приводящим к позитивным или негативным результатам для персоны, общества или планеты. Важно, чтобы действие было заинтересованным и ответственным.

Рефлексия (Reflection) – это строгий и дисциплинированный способ мышления. Это третья стадия цикла, направленная на осмысление произошедшего. Именно она делает возможным процесс учения в развитии. Благодаря рефлексии ученик приобретает энергию будущих изменений, развивает субъектность, уверенность в своих силах. Рефлексия объединяет навыки самонаправленности, критического и творческого мышления, а также многие другие личностные навыки.

Рисунок 4. Фазы метапознания/саморефлексии



Инструментарий проведения рефлексии Академии Сервиса в Портленде (Northwest Service Academy) [Watson, 2001] стал известным благодаря набору практик, отсортированных по времени. В этом его преимущество (легко выбирать по предполагаемому на рефлексивные практики времени), но и его минусы (первичны операционные задачи, а не содержательные). Любопытно звучит обоснование важности для них рефлексивных практик: «Мы не учимся, делая, – мы учимся, думая о том, что мы делаем».

Джон Камаль (John Kamal) обращает внимание [Kamal, 2020] на то, что учителю сложно выбрать время на проведение рефлексивных практик. Но как педагог, работающий в логике проектного обучения (PBL – project-based learning), он должен обеспечить возможность рефлексии. Он увидел выход в технологизации рефлексивных задач, накоплении результатов в течение учебного года и проведении анализа после его окончания в логике подготовки следующему году с учетом выводов.

Метапознание как метаструктура для рефлексии

С начала XXI века в тезаурусе образования все активнее используется понятие «метапознание» (metacognition). Оно несет те же признаки неоднозначности, которые стали характерны для многих понятий. В любом варианте определений это аспекты знания и деятельности, которые связаны с общими закономерностями познания. Из эффектно звучащих определений следует, что это «познание познания», как и в случае с двумя уровнями понимания рефлексии. Но достаточно обобщить психологические феномены познания (память, логика, рефлексия, деятельностные практики и др.), чтобы уверенно чувствовать себя в стане специалистов по метапознанию. В списке составляющих метапознание элементов все увереннее и чаще упоминается нейропсихология.

Одним из обосновывающих базисов метапознания является наблюдение об эффективности процессов изучения в активной позиции: задающие вопросы ученики/студенты, участвующие в обсуждении изучаемых вопросов, оказываются успешнее и на этапах прохождения академических испытаний, и в практической деятельности

по специальности. Активное образовательное поведение, заинтересованные обсуждения неразрывно связаны с процессами рефлексии, даже если их так не называют – просто потому, что эти активности и являются элементами рефлексивных практик, но в органичном виде, без специально организуемых рефлексивных сессий. Именно поэтому ту деятельность, которую на английском языке называют рефлексией, так сложно отличать от оценочных процедур академического характера. В российской практике рефлексия в меньшей степени пересекается с процессами метапознания, если там не проводятся действия типа интроспекции. Однако эффективность метапознания при всех уровнях рефлексии выше, в некоторых подходах к метапознанию именно рефлексию ставят ключевым признаком метапознания. В модели Fink [Tanner, 2012] выделяют три зоны внимания: информация и идеи (как вовлечь учеников в изучаемый материал?), опыт (что ученики делают и/или что наблюдают?) и рефлексия (как ученики могут сами для себя определить смысл и значимость изучаемого?). Данная логика прозрачно просматривается через ранее известные цикл Колба и практики рефлексии на основе вопросов такого типа.

СОЗНАВАЯ НАЛИЧИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БАРЬЕРА ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ В ОБРАЗОВАНИИ, ПОНИМАЯ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ РЕФЛЕКСИИ, МОЖНО КОНСТАТИРОВАТЬ АКТУАЛЬНОСТЬ СФОРМУЛИРОВАННОЙ ЗАДАЧИ РАЗРАБОТКИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРАКТИК, КОТОРЫЕ БЫЛИ БЫ ПРИНЯТЫ ПЕДАГОГАМИ И УЧЕНИКАМИ/СТУДЕНТАМИ

В статье [Zepeda et al., 2015] об исследовании влияния метапознавательных инструкций на результаты учения метапознание представлено в логике саморегулируемого изучения (self-regulated learning – SRL). В ней ключевые навыки саморегулирования и метапознания выглядят очень похоже, но «под другим углом» (рис. 4): планирование – мониторинг – оценка. На этапе предварительной поработки/планирования детализированы задачи самомотивационных убеждений, самоэффективности, ценностей, определения целей и потребностей в познании. На этапе исполнения замыслов (учебного процесса) задачи мониторинга детализируются как самоконтроль, регуляция усилий, контроль за убеждениями в зоне изучения. На этапе оценки, который равнозначно определен как саморефлексия, детализируются задачи самооценки и «теория интеллекта». В статье описано пилотное исследование с учениками 8 класса средней школы в рамках уроков физики. Утверждается, что из-за проработки с ними на нескольких дополнительных занятиях логики указанных этапов они лучше справились с заданиями, чем контрольная группа.

Заключение

Таким образом, можно наблюдать нетипичную ситуацию, причины которой могут быть важны для поиска решения, но сам факт которой создает прецедент более внимательного продумывания стратегии ее использования. Есть шанс более продуктивного продвижения без характерного для последнего времени «хайпа» и «слепого» заимствования. В России сложились прочные устои научного отношения к рефлексии, но наблюдается разрыв в их практических реализациях. Практический опыт фрагментарен и носит либо рецептурный характер, либо требует высококвалифицированного ведущего (модератора). За рубежом есть ряд простых и довольно эффективных подходов, которые используются, как видно по количеству публикаций, более широко, но все равно встречают сопротивление.

Сознавая глобальность факта наличия психологического барьера для широкого применения рефлексии в образовательном процессе в сочетании с пониманием заметно более

качественного результата образовательного процесса при проведении рефлексии, можно констатировать актуальность сформулированной авторами задачи разработки рефлексивных практик, которые были бы приняты педагогами и учениками/студентами легче. Отмечаются выявленные в результате обзора различия подходов к рефлексии в России и за рубежом, а также наличие разных практик, появляется возможность поиска новых решений и перспектива развития рефлексивных практик на основе модели образовательного профиля «Алмаз личности».

Список источников | References

1. Василев В. К. (2016). Рефлексия как прикладная проблема психологии. Культурно-историческая психология, 12(3), 217–225.
2. Зак А. З. (1984). Развитие теоретического мышления у младших школьников. Москва: Педагогика, 152 с.
3. Пилотирование модели образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала. (2022). РАНХиГС, Школа антропологии будущего. https://homofuturis.ru/nir2-2022.
4. Кашлев С. С. (2000). Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Минск: Университетское, 95 с.
5. Кожуховская Л. С., Позняк И. В. (2009). Рефлексивные техники, методы и приемы. Народная асвета, 4.
6. Курбатова О. В., Красноперова Л. Б., Солдатенко С. А. (2017). Рефлексия учебного занятия: методический аспект. Кемерово: Кемеровский аграрный техникум, 44 с.
7. Кушнир М. Э. и др. (2021). Модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала. Информатика и образование, 8, 23–31.
8. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. (2022). Модель формирования образовательного профиля «Алмаз личности» для развития образовательной активности учащихся. Интеграция образования, 26(4), 637–654.
9. Леонтьев Д. А., Аверина А. (2011). Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. Психологические исследования, 4(16), 32–43.
10. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 11(4), 110–135.
11. Лефевр В. А. (1973). Конфликтующие структуры. 2-е изд. Москва: Советское радио.
12. Рефлексия на уроке. Смешанное обучение. http://blendedlearning.pro/new-school/lifehacks/reflexion/.
13. Семенов И. Н. (2013). Методологические проблемы рефлексивной психологии восприятия объектов и самовосприятия индивидуальности. Мир психологии, 1 (73), 131–147.
14. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. (1985). Психология рефлексии: проблемы и исследования. Вопросы психологии, 3, 31–40.
15. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Новикова Е. Р. (1984). Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. Проблемы инженерной психологии, 2, 127–129.
16. Спиридонова С. Б. (2012). Рефлексия в самопознании школьников. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания», 4 (18).
17. Страхов Н. М. (1971). Развитие литогенетических идей в России и СССР. Москва: АН СССР, 608 с.
18. Щедровицкий Г. П. (2006). Рефлексия и Лефевр. Рефлексивные процессы и управление, 6 (1), 5–11.
19. Belobrovy A. (2018). Valuing Students Involvement in the Teaching Process: Pedagogical Implications of Self-Reflection in the EFL Classroom. The Asian Conference on Education. The International Academic Forum.
20. Kamal J. (2020). Making Time for Reflective Practice. Editopia.
21. OECD. (2019a). OECD Future of Education and Skills 2030 project. https://www.oecd.org/education/2030-project/about/.
22. OECD. (2019b). OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Anticipation- Action-Reflection cycle for 2030. 10 с.
23. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. [Электронный ресурс]. Taylor & Francis. https://www.tandfonline.com/ action/journalInformation?journalCode=crep20.
24. Tanner K. D. (2012). Promoting Student Metacognition. CBE—Life Sci. Educ., 11, 113–120.
25. Watson S. (2001). Service Reflection Toolkit (NWSA). Northwest Service Academy. https://www.usf.edu/engagement/ documents/nwtoolkit.pdf.
26. Zepeda C. D. et al. (2015). Direct Instruction of Metacognition Benefits Adolescent Science Learning, Transfer, and Motivation: An In Vivo Study. J. Educ. Psychol., 107(4), 954–970.

Reflexive practices in the world of education

Mikhail E. KUSHNIR
Junior Researcher of the Center for Project and Digital Education Development, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 119571, Russian Federation, Moscow, Vernadsky ave. 82.
ORCID ID: 0000-0001-8632-5241. E-mail: kushnir.me@gmail.com

Pavel D. RABINOVICH
Deputy Director of the School of Future Anthropology, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Associate Professor. 119571, Russian Federation, Moscow, Vernadsky ave. 82.
Researcher ID: N-7024-2015, ORCID ID: 0000-0002-2287-7239, Scopus ID: 57188748346. E-mail: pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. ZAVODENSKY
Chief of the Laboratory of Project and Digital Education Development, School of Anthropology of the Future in Institute for Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 119571, Russian Federation, Moscow, Vernadsky ave. 82.
ORCID ID: 0000-0001-7379-4639, Scopus ID: 57197808231. E-mail: kirillzav3@gmail.com

ABSTRACT The article reflects the results of a study of approaches to the implementation of reflective practices in Russia and abroad to confirm or refute the hypothesis that the observed unwillingness of teachers to conduct reflection with students in general education, as well as resistance from students / students, is systemic, and search for the reasons for the observed phenomenon. The conducted exploratory studies made it possible to generalize approaches to the implementation of reflective practices for the subsequent development of author's methodological recommendations that minimize the psychological barriers of reflection participants. It is shown that the generally accepted concept of «reflection» in various scientific and methodological schools is absent. To discuss the practical aspects of the implementation of reflective practices, the most significant, in the opinion of the authors, models of reflection were implemented. The study revealed a difference in the understanding and implementation of reflection and reflective practices in Russia and abroad. In the English field, reflection is perceived more widely (including for analyzing the emotional reaction to an event), in Russia the concept of «reflection» is perceived more harshly, challenging what is considered «reflection» and what is not.

KEYWORDS Reflection, reflective practice, reflective learning, learning reflections, reflective actions, reflection as situated practice, reflection, self-reflection, psychology of reflection, metacognition.

FUNDING The article has been created by co-authors in frames of execution of scientific research RANEPA.

CONFLICT OF INTERESTS The authors declare no conflict of interest.

