**Школьное образование**

( методические материалы сотрудников КК ИПК РО, 20012г )

1. Данные материалы позволят познакомиться со следующими вопросами : содержание образования, цели образования, анализ и рефлексия.
2. Материалы позволять организовать работу по формированию новых взглядов на обозначенные вопросы в рамках введения ФГОС на каждой из ступеней школьного образования.

**1.Несколько аспектов проблемы школьного образования и несколько размышлений о путях ее решения ( В.Г. Богдин)**

"Мудрость оглядывает все, как змея, и напрасно ничего не делает, ничего не говорит и не думает. Она глядит в прошедшее, словно в зеркало, и предвидит будущее или конец словно через подзорную трубу. Таким образом она ясно видит, что сделано и что остается сделать."

Ян Амос Коменский

"Душа животных видит вещи только непосредственно, человеческая еще и отраженными в себе, то есть так, что видит не только внеположенные ей вещи, но еще и внутри самой себя видит и судит это свое видение".

Ян Амос Коменский

**Аспект 1**

Сегодня содержание общего среднего образования, на мой взгляд, имеет ряд существенных недостатков.

**Во-первых**, оно, в отличие, скажем, от начального образования, не строилось под какие-то определенные цели, под определенный результат "на выходе", а складывалось случайным, "естественным" образом. В то время как про содержание образования традиционной начальной школы вполне определенно можно сказать, что на выходе ставилось целью получить некий интегрированный результат: ребенок, умеющий читать, писать, считать, в какой-то степени ориентирующийся в мире природы и мире людей, обладающий некоторой привычкой к самоорганизации и выполнению определенных социальных правил и норм,-- про содержание сложившегося за последние десятилетия следующего этапа образования можно сказать, что сопоставимый интегрированный результат никем никогда не планировался, цель: выпускник, умеющий делать то-то и то-то целостным, внепредметным образом,-- не прописывалась. Результаты планировались только на уровне отдельных предметов и носили большей частью "эмпирический", частный характер. Целей "глобальных", обобщенных -- типа: "выпускник должен уметь анализировать любую ситуацию, уметь ставить цель в любой ситуации, выбирать адекватные средства ее достижения во всех ситуациях, уметь сопоставлять, находить связи и выделять существенные во всех ситуациях и т.д." -- сложившееся содержание образования не ставило. Ни для кого не секрет, что можно закончить среднюю школу на "отлично", знать и уметь все, что она требует, но так и не стать "умным человеком", т.е. человеком, готовым эффективно и адекватно действовать в различных жизненных ситуациях.

Во-вторых, содержание среднего образования, складываясь "естественным образом", а не будучи конструируемым и реконструируемым под конкретные результаты (по целому ряду социокультурных и политических причин), не включило в себя умений и знаний из ряда важнейших, актуальнейших для начала XXI века сфер и не отбросило тех, которые перестали быть актуальными десятки лет назад. В результате у выпускника школы нет умений и знаний из таких важнейших сегодня сфер, как психология, философия, методология, социология, герменевтика, риторика, организация и управление, экономика, политика и пр. (несмотря на повсеместные "частные" попытки отдельных учебных заведений, авторов, учителей ввести тот или иной из упомянутых аспектов в учебный план), но зато от него требуется знание особенностей семейства крестоцветных, химических реакций группы кислорода и тригонометрических функций.

В-третьих, имеющиеся "предметные цели" носят несистемный, эмпирический, случайный характер: выпускник средней школы, как правило, не понимает физической, математической, химической, биологической сущности предметов и явлений, даже если он и "выучил" на "отлично" соответствующие школьные предметы. Существующее содержание среднего образования не ставит целей типа "выпускник, ориентирующийся в структуре физической (химической, биологической) модели мира", и "выпускник, умеющий видеть физическую (химическую, биологическую, математическую) сущность предметов и явлений".

Поэтому неудивительно, что в стране практически с поголовным десятилетним образованием количество шаманов, знахарей и колдунов на душу населения скоро обгонит племена типа Мумба-Юмба, что производительность труда -- одна из самых низких в мире, а любимым произведением высокого искусства, как и в Бразилии, "где много диких обезьян", стала "Просто Мария".

**Аспект 2**

**1.**Последние несколько столетий наука -- а вслед за ней и школьные предметы -- развивалась в направлении от "энциклопедизма" (в духе Леонардо Да Винчи) ко все большей разрозненности и разорванности между своими ветвями. Естествознание разделилось на физику, химию и биологию, а те, в свою очередь, на физику твердого тела, оптику, механику, органическую и неорганическую химию и т.д. Этот путь объясним, закономерен и лежит в рамке общей тенденции все большего разделения труда.

**2.**Однако для сферы общего образования эту тенденцию вряд ли можно расценивать как положительную. Рискну сказать, что она разрушила целостность знания о мире -- в наше время ученик, в отличие от ученика времен Яна Амоса Коменского, придя в школу, уже не познаёт мир, а узнаёт лишь кое-что о некоторых его отдельных, разрозненных фрагментах и аспектах.

**3.**Разумеется, школа пыталась и пытается компенсировать разрозненность и разобщенность отдельных учебных предметов их комплексированием в учебном плане -- школьник одновременно изучает много (а иногда очень много) очень разных предметов. Однако опыт показывает, что целостного знания о мире от этого у него, как правило, не возникает. Ничего удивительного в этом нет: выражаясь метафорически, невозможно собрать даже из нескольких десятков специально отобранных самых крупных (как "основных", "самых важных") осколков содержимого опрокинутого посудного шкафа хотя бы одну пригодную для питья кружку.

**4.**Школьник, как правило, не использует умения и знания, освоенные при изучении одних предметов, в рамках других предметов -- для него учебные предметы существуют изолированно друг от друга.

**5.**Один и тот же учебный материал изолированно, несогласованно изучается в рамках разных учебных предметов (например, одни и те же грамматические категории изучаются дважды -- на уроках иностранного и русского языка, а первая производная сначала применяется при решении задач в курсе физики, и лишь затем изучается в математике).

**6.**В соответствии с существующими канонами эту проблему следовало бы назвать проблемой межпредметных связей, но такое название не совсем отражает суть дела. На мой взгляд, указанным выше образом проявляется другая проблема -- проблема конструирования непредметного (внепредметного, надпредметного, сверхпредметного, запредметного) ядра содержания образования: содержание школьного образования должно быть прописано прежде всего безотносительно отдельных учебных предметов -- не как предметное содержание, и лишь после этого проинтерпретировано как предметное и распределено по отдельным предметным программам.

**7.**С моей точки зрения, любое предметное умение ("макроумение") состоит из а) набора микроумений, причем составляющие этого набора входят в абсолютное большинство предметных умений (например, микроумение замещать чувственно-конкретные объекты знаками, относить знаки к чувственно конкретным объектам, сопоставлять разные чувственно-конкретные объекты по одному основанию и т.п.); б) умение сочетать эти микроумения определенным, специфическим для данного предметного макроумения способом (желательно знание алгоритма, т.е. знаковая фиксация рефлексии этого умения); в) знание некоторых, специфических для каждого предмета категорий, схем, таблиц, понятий, текстов. Необходимо расписать все предметные макроумения в такой форме, а затем построить оптимальную последовательность освоения содержания образования, исходя из того, что освоение микроумений, входящих в состав многих предметных умений, дает в дальнейшем, на последующих этапах обучения, возможность намного быстрее осваивать любые предметные умения --поскольку осваивать в таком случае приходится только часть предметного умения -- то, что специфично для этого предметного умения (макроумения).

**8.**Это позволит не только существенно снизить временные затраты за счет избавления от бессмысленных накладок, но и значительно более эффективно осваивать (учащимися) те внепредметные составляющие содержания школьного образования, которые, на мой взгляд, и составляют его суть -- мышление, понимание, рефлексию, коммуникационные умения, основные типы и операции деятельности.

**9.**К сожалению, сегодня составители учебных программ, представители частных дидактик, методисты не удерживают, как правило, широкой надпредметной, общедеятельностной, общемыслительной рамки при рассмотрении того предметного материала, с которым осуществляют методическую работу, не ставят внепредметных задач при обучении тем или иным предметным знаниям или умениям. Часто обучение решать ту или иную задачу имеет целью только умение решать данный тип задачи. В результате у ученика появляется еще одно фрагментарное знание или умение, которое он, как правило, не включает в определенное место в своем видении системы предмета (оно, как правило, отсутствует), не говоря уже о какой-либо надпредметной системе, общем развитии ученика, его мировоззрении и т.п.

**10.**Примеров такого псевдообучения необычайное множество. Скажем, профессор В.И.Крупич обучает учителей обучать учеников решать задачи по планиметрии при помощи т.н. "аналитического поиска", который сводится к бездумному выписыванию всех имеющихся на чертеже отношений до тех пор, пока одна и таже величина не встретится два раза. После этого в записи отношений вместо этой величины подставляется равное ей отношение. Так получается уравнение, которое решается по правилам решения уравнений. Научившись решать таким образом математические задачи на планиметрию, ученик не учится ни соотносить, ни планировать, ни сравнивать, ни анализировать, а уподобляется компьютерной программе, которой надо лишь среагировать на повторение данных.

**11.**Поскольку последнее время в методике модно быть не ретроградом, а "человеком, идущим в ногу со временем", эта отсталость мимикрирует под "новейшие достижения педагогики" (достижение В.И.Крупича называется "Деятельностный подход к обучению решению задач") и широко тиражируется за счет низкой дидактической культуры учителей, методкабинетов и прочих методических институтов.

**12.**Подготовленный учитель чувствует недостаточность предлагаемых ребенку дидактических материалов и пытается интуитивно восполнить этот недостаток. Но непонимание системности отсутствующего приводит к фрагментарности, бессвязности знаний/умений ученика, а следовательно -- к их отсутствию: ведь настоящее знание всегда системно.

**Аспект 3**

**1.**Исходя из схемы МД можно выделить ("развести") два принципиально разных типа организации процесса образования (обучения). Условно назову их "деятельностный" и "вербальный".

**2.**Деятельностный, исторически более древний, сложился, судя по всему, еще во времена первобытно-общинного строя. Учитель и ученик осуществляют совместные практические действия в поясе мД, периодически выходят в рефлексивную позицию в пояс М-К, где осуществляют коммуникацию по поводу этих своих практических действий. В оптимальном варианте наряду с рефлексивным выходом в пояс М-К может осуществляться и выход в рефлексивную позицию в пояс М, позволяющий осмыслить совместные действия в поясе мД сущностно, осуществляя рефлексию мыслительного типа.

**3.**Этот тип организации образования (процесса обучения) осуществлялся при передаче мастерства от отца к сыну, от мастера к подмастерью и т.п. Думаю, можно сказать, что такая организация была полноценной, поскольку в обязательном порядке подразумевала задействование по крайней мере двух (в оптимальном случае -- трех) поясов МД: совместную деятельность (и опыт такой деятельности) учителя и ученика; "разговоры" по ее поводу -- как сиюминутной, так и предыдущего опыта этой совместной деятельности; какие-то обобщения, оценки и т.п. относительно этой совместной деятельности.

**4.**Все то, что и сегодня принято считать настоящим образованием, организовано во всем мире только по такому принципу. Вот что, в частности, пишут по этому поводу И.С.Ладенко с соавторами:

**5.**"Врач-практик, школьный учитель или практик-программист не могут приобрести требуемую квалификацию только по книгам (да и вообще по любым текстам М-К, как устным, так и письменным -- В.Б.). Они должны осваивать практические способы своей деятельности, работая совместно с высококвалифицированными специалистами в соответствующих областях (и осуществлять профессиональную коммуникацию по поводу этой совместной деятельности -- В.Б.)".

**6.**В какой-то момент исторического развития зародился принципиально иной, изначально ущербный тип образования -- вербальный, когда обучение (образование=подготовка) отделилось от деятельности, относительно которой оно строилось, и выделилось как отдельный процесс, когда носители деятельности и те, кто осуществлял обучение, либо перестали совмещать деятельность с обучением этой деятельности, либо же вообще стали разными людьми.

**7.**Может быть, все началось тогда, когда первобытные охотники уходили за добычей, а оставшиеся в пещере неспособные к охоте взрослые начали рассказывать детям, как надо охотиться. Такая практика, с одной стороны, успешно развивала речь человеческого племени, а с ней и знаниевое оформление, знаковую "объективацию" опыта человеческого рода, а с другой -- стала воспроизводиться и "перетягивать одеяло на себя".

**8.**Вербальный тип образования не подразумевает совместной деятельности учителя и ученика. Основное взаимодействие между ними осуществляется в поясе М-К. "Учитель" (сегодня его роль выполняют также авторы учебников, пособий, прочих письменных или устных учебных текстов и т.д.) продуцирует некоторые тексты и предъявляет их в процессе коммуникации ученику.

**9.**Подразумевается, что ученик либо присваивает эти тексты в качестве так называемых "переданных знаний", либо же эти тексты организуют (методически-предписывающим образом) самостоятельную деятельность ученика.

**10.**Российское среднее школьное образование строится практически только по вербальному типу организации обучения.

**11.**Рассмотрим проблемы, без решения которых невозможно устранить или хотя бы частично устранить изначальную ущербность, дефектность такого образования.

**12.**Поскольку "учитель" и ученик имеют различный опыт мД и М, на схеме следует провести раздеющую их границу. Опыт использования средств М-К в качестве средств рефлексии над опытом своих мД и М они также имеют разный, но поскольку, как правило, они суть носители одного языка, их арсенал языковых средств вполне сопоставим, что дает нам возможность графически изображать "учителя" и ученика в одном поле коммуникации (хотя надо отметить, что очень часто ученик относительно многих слов из арсенала учителя может лишь констатировать, что он "такие слова слышал", а что они означают, он либо вообще не знает, либо имеет совершенно превратное представление о смыслах, которые они могут образовывать).

**13.**При этом тексты, предъявляемые ученику, могут продуцироваться "учителем" либо как результат рефлексии, условно говоря, "аналитико-мыслительного типа" (мД--М--М-К), либо в результате "рефлексии художественного типа" (М--мД--М-К). Поскольку это графически слишком усложнит схему процесса вербального обучения, я не буду учитывать разницу между этими двумя типами рефлексии.

**14.**Рассмотрим некоторые моменты процесса вербального обучения. Допустим, "учитель", будучи носителем некоторого опыта, хочет "поделиться" им с учеником. Осуществляя рефлексию, он в конечном итоге составляет некоторый текст, используя при этом такие средства М-К, которые, с его точки зрения (т.е. с его рефлексивной позиции относительно своего опыта), наиболее адекватно отражают содержание его опыта, и предъявляет этот текст ученику.

**15**В идеальном варианте ученик выйдет в рефлексивную позицию последовательно в пояса М и мД (последовательность зависит от типа рефлексии, использованной автором при создании текстов), осуществит рефлексию над поясом М-К при помощи средств своего опыта М-К, мД и М и добьется полного понимания данного текста -- т.е. будет иметь в своем опыте мД и М все те организованности, рефлектируя над которыми, автор текста этот текст создавал. В этом идеальном варианте подразумевается, что автор текстов действует осмысленно и целенаправленно, имеет нечто не только в опыте М-К, но и в поясах мД и М, осуществляет при составлении текстов рефлексию всех трех поясов таким образом, чтобы текст М-К адекватно передавал содержащийся во всех трех поясах опыт автора текста.

**16.**Рассмотрим теперь, исходя из этой идеальной модели, наиболее общие варианты реализации этого процесса в реальной школьной практике.I. Первый вариант дефектного протекания: у ученика в процессе обучения отсутствует рефлексия М--К--М и рефлексия из пояса М--К--мД. Этот вариант чрезвычайно распространен в школьной практике. Понимание текста учениками осуществляется только на семантизирующем уровне, исходя из опыта употребления текстов М--К: "так говорят" и "а так не принято говорить" и т.д. Полноценного обучения, познания, освоения -- не происходит. Тексты М-К оседают в опыте М-К, никак не развивая ни опыт М, ни опыт мД ученика.

Чрезвычайно показательными видятся мне в этом отношении самонаблюдения слепоглухой О.И.Скороходовой: "Поскольку я пользуюсь языком зрячих и слышащих людей, поскольку я читаю художественную литературу, то вполне могла бы рассказать -- и, вероятно, не хуже зрячих -- о какой-либо картине, которую никогда не видала, но, зная содержание того, что на ней изображено, тем же языком, теми же фразами, что и слышащие люди. Слушающий меня человек, наверное, не поверил бы, что я никогда не видела данную картину глазами".

Легко заметить, что у зрячего и слышащего школьника возможность имитировать наличие рефлексии над поясом мД (или М) путем воспроизведения текстов М--К значительно выше, чем у автора приведенного примера.

Вербальный способ отчетности -- непременный спутник вербального способа обучения -- изначально провоцирует такой обман. Нелишне заметить, что деятельностный тип образования лишен такого недостатка, поскольку опирается на принципиально иной способ контроля "обученности":"Не надо болтать! Сделай и предъяви результат".

К сожалению, методы борьбы с подобным псевдообучением тщетны. В частности, можно упомянуть распространенный принцип "приведения примера", который, по идее, должен обеспечивать рефлексивный выход ученика за пределы пояса М-К, осуществлять т.н. связь с жизнью. В школьной практике этот принцип фактически не работает, поскольку сам "пример" обычно включен в текст М-К как его составная часть и не есть результат рефлексии ученика над опытом своего мД или М.

Такое весьма распространенное отсутствие у учеников рефлексии типа М--К--мД и М--К--М в первую очередь связано с несколькими причинами.

1.1Повсеместное распространение "культа знания" (киножурнал "Хочу все знать", журнал "Знание--сила", положительный Знайка и попадающий впросак Незнайка и т.п.). Оцениваются в школе именно знания. А поскольку знания в школе отождествляются с текстами М--К, далее пояса М--К дело и не идет, ибо вроде бы и незачем.

.Кроме того, повсеместное внедрение "культа знания" ("истина в последней инстанции") просто не оставляет места для "идеологии незнания" -- принципа "ученого незнания", знания о своем незнании, выдвинутого Николаем Кузанским, великим мыслителем Возрождения, в борьбе с догматизмом церкви. Осознание своего неведения делает ученика (цитирую Коменского) "жаждущим знания, а здесь начало мудрости". Поскольку незнание в школе не котируется и не поддерживается, ученики не спешат его ни демонстрировать, ни осознавать, закрывая для себя путь ко всякому познанию.

Как и пятьсот лет назад, современная школа страдает все тем же догматизмом, проповедуя все тот же культ (уже не "божественных истин", а "истинно научных знаний", что сути не меняет). А потому всячески тормозится и рефлексия, и осмысленная деятельность

1.2. Наивная вера в то, что "знания передаются". Смею утверждать, что т.н. "процесса передачи знаний" нет и быть не может, ибо всякое "реальное", полноценное знание, "полученное" учеником в процессе обучения, на деле есть результат его собственного понимания, результат рефлексии над своим личным опытом.

Знание -- это определенная структура, состоящая из элементов опыта индивида, связанных посредством рефлексии. "Приобретение новых связей или изменение старых -- есть то, что мы называем учением" (Килпатрик следом за Гейтсом, о чем В.Бертон, 1934), при том что "приобретение новых связей" не есть "получение" их, но их создание из материала имеющегося опыта ребенка, его рефлексивной реальности. "Смысл обучения в том, чтобы упорядочить опыт ребенка, а значит, оказывать желаемое воздействие на формирование идей (знаний -- В.Б.) (A.Bane, 1855). "В этом Бейн был солидарен с Дж.Пристли, который выдвинул эту концепцию за сто лет до него" (Б.Саймон).

Собственно говоря, даже сам процесс восприятия есть процесс не "получения", а "взятия". Психологические исследования показали, что даже зрительный образ не "получается извне", а строится самим человеком -- глаз "подыскивает образ" для познаваемого объекта, подбирает его по принципу сходства с чем-то в рефлексивной реальности индивида. Восприятие есть деятельность воспринимающего: пассивные системы восприятием не обладают и абсурдно говорить, что лист бумаги или ЭВМ "воспринимает информацию" или "получает знания".

Мы можем (в лучшем случае), обеспечив учеников соответствующими средствами и техниками, организовать их рефлексию, приводящую к пониманию, которое, в свою очередь, приводит к знанию. Сошлюсь на Коменского, слова которого, написанные более трех веков назад, звучат все так же актуально для нашей сегодняшней школы: "Хотя садовник приносит прививку со стороны, однако считает необходимым так привить ее к стволу, чтобы она, как бы слившись с его существом, всасывала бы сок того же корня и, питаясь этим соком, разрасталась силой корня... Точно так же оперение птицы не составляется из перьев, которые побросали другие птицы, но происходит из самих внутренних ее частей... Правильно обучать юношество -- это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений (можно, конечно, сделать эту "смесь" анонимной и придать ей статус "истинно научных знаний", но это дела не меняет -- В.Б.), а это значит -- раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки, подобно тому, как из почек деревьев вырастают листья, плоды, а на следующий год из каждой почки вырастет целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами". К сожалению, в школах существует "огромное отклонение": "На самом деле до сих пор школы не достигли того, чтобы приучать умы, точно молодые деревца, развиваться из собственного корня, но приучали учащихся только к тому, чтобы, сорвав ветки в других местах, навешивать их на себя и, подобно эзоповской вороне, одеваться чужими перьями. В школах прилагали старание не столько к тому, чтобы открыть скрывающиеся в сознании источники познания, сколько к тому, чтобы орошать этот источник чужими ручьями".

Уже в XIX веке А.Дистервег относил эту веру к веку минувшему: "Было время, когда считали возможным сообщать образование. Даже знания в собственном смысле слова сообщить невозможно. Можно их человеку предложить, подсказать, но овладеть ими он должен путем собственной деятельности... Можно наполнить чем-нибудь тело... но ум наполнить ничем нельзя. Он должен самостоятельно все охватить, усвоить, переработать".

Говоря в нашей терминологии, можно человеку предложить некоторые знаковые формы (тексты) М--К, но превратить их в недефектные знания (т.е.целостные образования, включающие опыт мыследействования, средства мышления и тексты, "зашнуровывающие" первое и второе) он может только сам посредством рефлексии над опытом своей мыследеятельности. Подчеркну: то, что в традиционной методике называется "научить знаниям", собственно и не является еще обучением. Оно начнется, когда мы начнем обучать школьника тому, что А.Дистервег называет в процитированном отрывке деятельностью по овладению знаниями (а мы -- рефлексией). Для ее успеха необходимы средства -- Л.В.Занков называл их "теоретическими знаниями", мы говорим о средствах мышления, которые на схеме МД расположены в поясе М.

Поскольку в традиционной методике под видом обучения знаниям на деле понимается предъявление учащимся под видом таковых лишь знаковых форм пояса М--К, которые учащиеся должны в дальнейшем воспроизводить (что полбеды!) и "применять на практике" (что в принципе невозможно), вполне естественно, что такая "обученность" не влечет за собой никаких изменений ни в структуре опыта человека, ни в его сознании -- развития не происходит.

Идеология "передачи знаний" наносит ощутимый вред образованию. В частности, она имплицитно подразумевает "отделение" "передаваемых" знаний от "учителя" и "вкладывание" знаний в голову ученику. Естественно желание "отделять и передавать "наиболее научные" знания. Это приводит к тому, что учебники все дальше отдаляются от обыденного, жизненного опыта учащихся и становятся все более недоступны и непонятны школьникам.

1.3. В силу непроработанности в педагогической теории самого понятия "рефлексия" педагоги-практики и педагоги-методисты весьма непоследовательно относятся к ее проявлениям у школьников, причем с заметным перевесом в сторону осуждения этих проявлений. "Стремление учащихся подменить научные понятия и термины очень велико, особенно на начальной ступени обучения... Например, ученик может по-своему прочитать сумму чисел 4 + 3 или заменить термин круг словом кужок... Это должно искореняться. Учитель не может допускать искажения научной терминологии и в своей повседневной практике должен вырабатывать у детей глубокое уважение к языку науки и правильному употреблению научных терминов" (Савин Н.В., "Педагогика", 1978, с.115). "Глубокое уважение к языку науки" еще в большей степени отрывает тексты, написанные (сказанные) этим языком, от опыта ребенка, фактически накладывая запрет на рефлексию, поскольку нет оснований не согласиться с О.А.Донских, который утверждает, что "условие рефлексии -- свободное отношение к слову... Свободное отношение к слову способствует разрыву жесткой связи между содержанием текстов и способом его фиксации".

В некоторых областях школьной практики "запрет" на рефлексию ребенка оформлен чуть ли не законодательно. Например, в Программе Министерства просвещения РСФСР по русскому языку за 1985 год в Нормах оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку (с.34-40) указывается, что ученику снижается оценка до тройки, если он "излагает материал неполно и допускает неточности в определении понятий или формулировке правил" (с.35). Таким образом, ученик заинтересован прежде всего в том, чтобы "изложить материал полно", не допустив неточностей в определениях и формулировках, а не в том, чтобы текст понять (т.е. построить связи между знаковыми формами и своим опытом), поскольку говорить о "полноте" или "точности" относительно знаний можно только в смысле "полное и точное воспроизведение знаковых средств", если, конечно, придерживаться диалектического мировоззрения.

Следующим требованием в процитированной программе стоит умение "привести свои примеры", что подразумевает как раз тот самый рефлексивный выход к своему опыту, фактический запрет на который накладывает предыдущее требование.

**II. Второй вариант дефектного протекания процесса** обучения вербального типа характеризуется тем, что в опыте ученика либо нет необходимых средств для рефлексии над учебными текстами и их понимания, либо же ученик не умеет найти эти средства в мД и М, соответствующим образом направив свою рефлексию. С этим связано столь часто встречающееся в школьной практике "неусмотрение очевидного" ребенком, переживаемое учителем как "бестолковость" ребенка, которому не ясно то, что "давно ясно всем".

Отсутствие представлений о механизме такого непонимания приводит к тому, что учителя, вместо того чтобы обучать учеников направлять свою рефлексию в соответствующие "точки" и "зоны" своего -- детского -- опыта, часто стремятся подменить последний "своим собственным, большим опытом" (Dearden R.F.), тормозя тем самым попытки школьников рефлектировать над своим, пусть и меньшим. Недоучет особенностей опыта учеников -- серьезнейший недостаток в обучении: "Тот же недостаток обнаруживается в пренебрежении учителем <<забавных выражений>> детей. Эти выражения иногда являются наилучшим ключом к пониманию представлений и процессов мышления детей. Учителя, продолжающие смотреть на представления детей как на что-то особенное и не желающие усвоить, что запас знаний у детей по своему содержанию существенно отличается от знаний взрослых, всегда будут испытывать затруднения при обучении детей" (В.Бертон). Ведь "мы все видим почти одно и то же, но значение (смысл! -- В.Б.) воспринимаемых вещей зависит от прошлого опыта индивидуума".

Так, для одних "свекольный" есть, в первую очередь, имя цвета, для других -- "сделанный из свеклы" (Р.М.Фрумкина). Жители отдаленных деревень в силу особенностей своего личного опыта, своей рефлексивной реальности незаконченный круг квалифицировали как "браслет", треугольник -- как "мерку для керосина", квадрат -- как "ящик без крышки" (А.Р.Лурия).

“Трудность понимания старых памятников заключается вовсе не в устарелом языке, а в том, что их авторы хорошо знали современную им жизнь и, описывая те или иные факты и события, имели в виду читателей, которые знали, в чем дело. Автор памятника сообщает только существенное, предполагая, что все прочее известно читателю и понятно с полуслова" (С.Б.Веселовский). С исторической сменой условий осуществления МД меняется личный опыт МД индивидов, и, соответственно, меняется восприятие: "конверт треугольной формы перестает восприниматься как фронтовое письмо, ручные часы -- как предмет роскоши" (Г.А.Товстоногов).

Таким образом, тот, кто производит тексты в процессе вербального обучения, должен учитывать особенности рефлексивной реальности учеников, "перевоплощаясь во <<внутренний мир>> читателя, слушателя и зрителя", ставить "себя мысленно на его место, рассматривая свое произведение его глазами" (С.О.Грузенберг). Иыми словами, всякий, занимающий позицию "учителя", должен проводить специальную работу по анализу рефлексивной реальности всех и каждого из своих учеников и, соответственно, исходя из такого анализа, планировать учебно-воспитательную работу. Ведь уж если учителям и писать "планы", то планы-программы: как они будут формировать и приспосабливать рефлексивную реальность конкретных школьников под дальнейшую познавательную деятельность. При этом каждый этап, каждый следующий шаг -- это подготовка к дальнейшей деятельности познания. Без такой работы невозможно устранить изначальную ущербность вербального типа образования.

В связи с этим интересно, что школьные учителя, как правило, интуитивно движутся в этом направлении: основные изменения в учебном материале они направляют именно на изменение организации "усвоения" -- изменение логики изложения, усиление аргументации, добавление своих примеров, т.е. на организацию рефлексии и понимания (Л.Я.Зорина). Глубина подготовки учителя к уроку и способность "донести до всех" определяется "глубиной его знаний", т.е., в моей терминологии -- обширностью, разноплановостью и разнонаправленностью его рефлексивных связей, за счет чего ему удается охватить и покрыть потенциальные рефлексивные связи своих учеников. Однако без анализа и учета специфики рефлексивной реальности конкретных школьников сделать это практически невозможно.

Здесь я касаюсь очень важного для нас вопроса о способах существования знания на разных этапах процесса обучения, а потому предлагаю рассмотреть этот вопрос с точки зрения принятых нами схем и терминологического аппарата. В первую очередь рассмотрим взаимоотношение знания и понимания.

Понимание, в нашей терминологии -- это результат рефлексии, ее организованность, приводящая к созданию новых смысловых связей в рефлексивной реальности индивида. Поскольку понимание всегда есть понимание чего-то, то мы можем говорить о понимании как о способе включения понимаемого в рефлексивную реальность индивида. При этом понимается всегда только то, что фиксируется индивидом как требующее понимания, непонятное, незнаемое. Такая фиксация есть рефлексивный выход индивида в рефлексивную позицию относительно своего опыта, своей рефлексивной реальности. Соответственно понимание -- в силу его рефлексивной природы -- всегда личностно, индивидуально, и в этом плане осмысленны выражения "вы не так меня поняли", "понять по-своему" (хотя при этом, разумеется, необходимо иметь в виду, что существует и социально адекватное понимание, исторически адекватное понимание, ситуационно адекватное понимание и т.д.).

Исходя из схемы МД, можно выделить три типа, три уровня понимания текстов М-К. Семантизирующий: понимание обеспечивается только рефлексией типа М-К -- М-К. Когнитивный: понимание обеспечивается рефлексией М-К -- мД и М-К -- М-К. Распредмечивающий: понимание обеспечивается рефлексией, связывающей все три пояса опыта МД.

Всякое понимание приводит к новому знанию, причем семантизирующее понимание -- к знанию "разных слов", фраз" текстов, безмысленных для индивида и оторванных от его практических мыследействий; когнитивное понимание приводит к знанию о событиях и предметах, а распредмечивающее -- к знанию о сути вещей и явлений.

Непонимание того, что знания существуют в опыте ученика только как результат его рефлексии и понимания, а следовательно, только в системе его личного опыта как его органичная часть, и приравнивание "передаваемых" в коммуникации материальных знаковых форм к знаниям, создает мифическое представление о некоей усредненной "системе знаний", которая может "вкладываться" (или, скорее, как у Коменского -- "вбиваться") в голову ученика; последняя рассматривается как "пустая" до этого "вложения". Такой подход изначально выключает всякую возможность рефлексии, понимания и знания, поскольку эти три момента подразумевают освоение, а оно -- изменение материала "под себя", под свою рефлексивную реальность, но такое изменение недопустимо, ибо нарушит целостность той "системы знаний", которая как бы уже существует изначально и безотносительно к самому школьнику.

"Ничему не учить разрозненно, а всему, по возможности, во взаимосвязи; ничего не выставлять совершенно новым и нуждающимся в новых основаниях, но все -- как бы вытекающим из уже известных и принятых предпосылок" -- эту мысль Я.А.Коменского можно трактовать двояко: исходя из вариантов интерпретации слов "вытекающим из уже известных и принятых предпосылок". Можно понимать их как "известных ученику", и "принятых учеником" (этой трактовки придерживаемся мы), а можно -- как "известных вообще" и принятых вообще", "всеми" или где-то и кем-то, возможно, мудрым руководством, но никак уж не самим учеником. Второй трактовки явно придерживаются авторы 40 проанализированных Е.А.Генике (диссертация 1989 г.) учебников по естественнонаучным предметам, которые материал для повторения дают в той же последовательности, что и в изложении внутри глав и параграфов, полагая (в имплицитной форме), что знания в сознание ученика "вложились" или "передались" в той же логике, форме и системе, в которой они изложены авторами учебников на бумаге.

Вывод: полноценное обучение деятельностного типа в рамках школьного образования "для всех" -- очень трудно (а может быть, сегодня и вовсе невозможно) организовать. Вербальное же образование, по сути своей склонное быть ущербным, и реально, практически -- в школе -- реализуемое как ущербное, можно "облагородить", обучая ученика осуществлять рефлексию в рамках полной МД, в рамках всех ее поясов.

**Аспект 4**

Неразрушимая в отечественной психологии и школе вера в то, что думать" (рефлектировать и мыслить) естественно присуще человеку как биологическому виду, тем более венцу творения, не только глубоко ошибочна (что давно продемонстрировано однозначно разнообразными Маугли), но и чрезвычайно вредна. Ведь если это так, то к чему напрягаться и обучать его мыслить, думать, рефлектировать -- не учат же рыбу плавать, а птицу летать. Эта вера может и не декларироваться, но тем не менее лежит в основе того, что обучение мышлению (и рефлексии как его виду) подменяется, в лучшем случае, побуждением мыслить (R.S.Bickerson). В результате сама проблема смещается из сферы обучения в область воспитания.

Положение это недопустимо, особенно если учесть, что в зарубежной дидактике за последние десятилетия произошли крупные сдвиги в области обучения мыслительной деятельности. Так, с начала 80-х годов уже все школьники в Венесуэле, например, обучаются мышлению как специальному предмету. Все больше школ, где обучают техникам мышления, открывается в Канаде, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии; такие школы открываются в Болгарии, Малайзии, Индии, Новой Гвинее (Ed.le Bono, 1984). Видимо, дошла историческая очередь и до нашей страны.

Сегодня можно говорить о двух типах образования:

\* Образование, обеспечивающее процесс воспроизводства и представляющее собой обучение тем знаниям, имениям и навыкам и тем личностным качествам, которые необходимы для оптимального заполнения функциональной ячейки (социальной, профессиональной, политической, коммунальной и т.д.).

\* Образование, обеспечивающее процесс развития и направленное на создание автономных личностей, личностей "как таковых", а не в расчете на заполнение имеющихся функциональных мест.

Эти два принципиально различных типа образования я буду называть в дальнейшем соответственно -- подготовка (1 тип) и собственно образование,-- в смысле "воспитание личности" (2 тип).

Проблема адекватного соотношения этих двух типов образования необычайно важна, но выходит за рамки данной статьи, поэтому отмечу только, что в обществах стагнирующего типа, с преобладанием процессов воспроизводства над процессами развития, образование 1-го типа (подготовка) начинает играть доминирующую роль, захватывая всю систему народного образования сверху донизу и превращая университеты и институты в ПТУ или казармы. Напротив, в обществах, в которых на первый план выходят процессы развития, система образования начинает работать преимущественно по 2-му типу (и в Новой истории тому множество примеров). Показательно в этом отношении, что гуманистическая педагогика как яркое выражение 2-го типа образования возникла в эпоху разложения феодализма и становления раннего, бурно развивающегочя буржуазного общества, а такой ортодоксальный представитель образования 1 типа, как бихевиоризм, возник как педагогическое направление в эпоху кризисных и застойных явлений в буржуазном обществе в первую треть ХХ века.

Сегодня Россия, как и весь цивилизованный мир, находится на этапе, когда ощущается недостаточность образования 1 типа. Возникает насущная потребность в образовании 2 типа, результат которого -- человек “автономный”, самостоятельно принимающий решения в "незапрограммированных" обучением ситуациях.

Первое и основное условие самостоятельности и автономии -- наличие механизма самоуправления. Роль такого механизма в деятельности индивида выполняет рефлексия, которая обеспечивает необходимые для принятия управленческого ("самоуправленческого") решения анализ и оценку ситуации, понимание, поиск и адекватный выбор необходимых средств действия, самоопределение в данной ситуации, целеполагание и т.д.

Все то, что пробуждало рефлексию и выводило человека из поведенческих неосмысленных процедур к целенаправленным действиям, всячески искоренялось все годы большевистского режима.

Был уничтожен институт исповеди -- как мощнейшее средство пробуждения рефлексии.

Всевозможными путями -- от высмеивания как буржуазного пережитка до внушения страха перед возможным доносом или обыском -- искоренена манера вести дневник, который позволял чуть ли не ежедневно выходить в рефлексивную позицию кому только не заблагорассудится и рефлектировать над тем, что было сделано, подумано и сказано.

В школах были убраны (большей частью разбиты) как вредоносный пережиток все зеркала, поскольку они позволяли взглянуть на себя со стороны.

Поскольку рефлексия -- это есть обращение к своему "Я" -- всеми силами изживалось так называемое "ячество" и "якание", как, впрочем, и само это местоимение -- как "последняя буква в алфавите". Взамен усиленно (и, к сожалению, небезрезультатно) вводилась идеология "Мы".

Всякий рефлектирующий немедленно объявлялся "рефлектирующим интеллигентом", что в дальнейшем стоило ему жизни, чтоб другим было неповадно заниматься такими делами.

Не гнушались и малым: была искоренена манера составлять подробные оглавления (с кратким изложением основных пунктов каждой главы, раздела или параграфа) в книгах и учебниках, поскольку такие оглавления провоцировали расширение плана видения -- а от этого недалеко и до рефлексии.

Повсюду и повсеместно вводились разнообразные структуры (октябрята, пионеры, комсомольцы, общество добровольного спасения на водах, ГТО, БГТО, друзей пожарников, ДОСААФ, КПСС, ВЦСПС и т.д. и т.п.), позволяющие так или иначе функционализировать человека и тем самым заставить его хоть в чем-то, хоть как-то, хоть где-то прекратить действовать самостоятельно, превратиться в шестеренку одной из десятков и сотен машин и механизмов, Чем больше человек становился таким "винтиком", тем менее он осуществлял деятельность и тем более он выполнял функции. А при отсутствии деятельности -- и рефлектировать нечего.

Советская школа все эти годы исправно выполняла возложенные на нее партией большевиков функции и тщательно искореняла рефлексивность в своих учениках.

Говоря о социокультурных причинах распространения в советской школе антирефлексивности, необходимо упомянуть исследования, которые показывают, что низкий социоэкономический статус страны снижает рефлективность и повышает импульсивность -- то, что мы называем процедурность -- у детей (Resendiz P.S., Fox R.A.). В этом плане наша страна также преуспела: "способность к рефлектированию возникает на достаточно высокой ступени социального развития. Этой способностью не обладал, например, первобытный человек" (Г.А.Антипов и О.А.Донских). Для человека, находящегося на низкой ступени социального развития, бессмысленно само "различение между реальностью и видимостью. Все, что способно воздействовать на ум, чувство и волю, тем самым утверждает свою несомненную реальность. Нет, например, никакой причины, почему сны должны считаться менее реальными, чем впечатления, полученные наяву" (Г.Франкфорт и Г.А.Франкфорт). Так что становится понятным, вовсе не случайно большевизм все эти годы, точно следуя прогнозу К.Маркса, занимался "отрицанием всего мира культуры и цивилизации" и возвратом населения "к неестественной простоте бедного, грубого и не имеющего потребностей человека, который не только не возвысился над уровнем частной собственности, но даже и не дорос еще до нее". Ведь низкий социокультурный уровень и следующее из него отсутствие рефлексии -- гарантия того, что человеком можно руководить и манипулировать с огромной легкостью, навешивая ему в качестве "научных истин" и прочего "реального положения дел" любую мифологию. Рефлексивный человек понимает, что есть что, и вырвется из-под партийного контроля. Это неприемлемо, поэтому пусть он остается дикарем.

И еще один социокультурный момент, тормозящий внедрение рефлексии и ликвидацию процедурности в системе образования. Большевизм, как всякая тоталитарная система, стремился и стремится быть вечно, как "вечно живое и непреходящее учение" и как "наиболее справедливое и разумное общественное устройство". Поэтому -- чтобы искоренять всякую возможность изменений -- в общественное сознание все эти годы настойчиво внедряется (с большим успехом) вера в то, что стабильность -- это величайшее благо. Как огромное достоинство подается возможность быть "уверенным в завтрашнем дне", в "незыблемости устоев", в "истинности истин", в "безошибочности курса", в "правильности пути и т.д., и т.п. Эта идеология стабильности способствует мощному процветанию процедурности в обучении, поскольку только нарушение стабильности позволяет выявить неадекватность и дифициентность процедурных форм поведения, целиком и полностью построенных и основанных на постоянстве условий, как и всякие инстинктивные или квазиинстинктивные формы поведения, которые "являются целесообразными лишь при постоянных условиях" (В.С.Мухина). Как только условия меняются, эти формы поведения "теряют свою целесообразность" (там же), точно так же, как и обучение этим формам поведения. В постоянно сменяющихся условиях, в развивающемся обществе, вообще становится нецелесообразно обучать таким формам поведения. И наоборот.

Наша сегодняшняя школа боится рефлексии, боится сомнения, боится вопросов, выводящих в рефлексивную позицию -- ведь кто знает, что будет предметом сомнения в следующий раз? Давно замечено, что дети, придя в младшие классы, в течение первых недель отучиваются задавать столь привычный ранее для них вопрос "почему?". Школа не любит и боится этого вопроса, поскольку не всегда может на него ответить, а ответить "не знаю" не позволяет культ знания.

"Иди сюда!" -- говорит взрослый ребенку. Тот идет -- дисциплина! Все осуществляется по принципу "стимул -- реакция". Человека с его волей, рефлексией, целями и т.д. -- как бы и нет в лице ребенка. На разумнейший свой вопрос -- "А зачем?" -- чаще всего он слышит: "Иди, тебе говорят!" Не задавай таких вопросов, не осознавай своего незнания: взрослым (учителю, начальству) виднее, у них и опыта побольше твоего -- какие у тебя могут быть сомнения?

Как ехидно отвечали автору этих строк старшеклассники, когда он агитировал их осуществлять не поведение, а деятельность, "в школе оценки-то ставят за поведение, а не за действие".

Как тут вновь не вспомнить Коменского: "Людям придется подчиниться чужому решению, из воли возникнет неволя, из человека -- нечеловек. Как сказал Сенека, "люди погибают из-за подражательности, когда они более склонны верить, чем размышлять (т.е. руководствуются больше чужим, чем своим решением), и когда наподобие скота они следуют за вожаком стада..." ...это великое бедствие, словно великий потоп, хоронит всю истину и благо мира заодно с человеческим рассудком и свободой, повергая мир в тупую косность".

Думается, нет надобности доказывать очевидное, многократно доказанное: если школьника учить мыслить и рефлексировать, то он будет мыслить и рефлексировать лучше, чем тот, который специально в течение всего школьного курса не только мыслить и рефлексировать не обучался, но и всякие попытки с его стороны осуществить рефлексию последовательно и системно глушились, тормозились, извращались.

Особенно успешно попытки рефлексировать подавлялись и продолжают подавляться школьными учебниками. Учебные тексты построены в большинстве своем таким образом, что рефлексирующий ученик оказывается в куда более тяжелом положении, нежели ученик, имеющий установку "вызубрить" текст без какой бы то ни было рефлексии и какого-либо понимания.

Приведу пару примеров возможного взаимодействия рефлексирующего ученика и текста школьного учебника.

Статья, посвященная роману И.С.Тургенева "Отцы и дети" (учебник литературы, Х класс, авторы М.Г.Качурин и Д.К.Мотольская, изд. 20-е). На 17-ти страницах -- более 30 "необъяснимых" для ученика пассажей, например:

"Способность к истинной любви Тургенев всегда считал важной для оценки человека. Писатель показывает, что Базаров и в любви выше "уездных аристократов..."

Рефлексирующий ученик, ознакомившись с данной знаковой формой, оказывается в весьма затруднительном положении. Ведь он, ученик 10-го класса, уже имеет некоторый социальный опыт с кое-какими нравственными и этическими нормами. Из рефлексии над этим своим опытом ученик знает, что добиваться любви сразу -- одновременно -- двух женщин (чем занимается Базаров) считается не совсем приличным занятием. Учебник опровергает это знание. Ученик был склонен думать, что то чувство, которое Базаров питал к одной из них, Одинцовой ("страсть... сильная и тяжелая,-- страсть, похожая на злобу и, может быть, сродни ей"), не совсем то чувство, которое Тургенев считал "истинной любовью": у "идеального ученика" есть все основания сомневаться в этом --- ведь в его опыте есть совсем недавно прилежно изученная прочитанная в этом самом учебнике трогательная история многолетней платонической любви самого Тургенева к Полине Виардо.

Наш ученик просто никак не может понять, каким образом Базаров, добивающийся от скуки любви жены человека, гостем которого он является, оказывается в этой "любви" выше "уездного аристократа" Павла Петровича, который любит эту женщину (Фенечку, "невенчанную" жену брата) тайной любовью (даже она об этом не знает!), стреляется из-за нее с Базаровым, но ни словом не выдает причины дуэли, чтоб не запятнать честь этой женщины.

Ученик, рефлектирующий над своим опытом, никак не может понять, какое отношение к "истинной любви" имеет поведение нашкодившего и "сматывающего удочки" Базарова, который, оставляя Фенечку в весьма неопределенном положении после всего случившегося, думает о ней следующим образом:

"Ее лицо показалось ему печальным. "Пропадет, пожалуй! -- сказал он про себя. -- Ну, выдерется как-нибудь!"

Ученик, несмотря на все старания, никак не может найти в своем опыте также и знания о том, чтобы "способность к истинной любви" выражалась в способности видеть в женщине (впоследствии -- "любимой" женщине) лишь оголенные плечи и в способности пускаться в пошлые рассуждения типа:"Этакое богатое тело! Хоть сейчас в анатомический театр"."Ты говоришь, она холодна. В этом-то самый вкус и есть. Ведь ты любишь мороженое?"

Ученик не только не склонен усматривать во всем этом "способности" Базарова к "истинной любви", но даже, скорее, наоборот, склонен считать Базарова ничтожным и пошлым человеком, грязно и непорядочно ведущим себя по отношению к женщинам, так как в опыте ученика Х класса накопилось вполне достаточно знаний об этических нормах по данному вопросу.

Но вышеизложенное утверждение учебника явно противоречит выводам ученика, полученным в результате рефлексии над своим опытом. Поэтому наш "рефлексирующий ученик", пытаясь найти выход из создавшегося положения, обращается "за разъяснениями" к тексту того же учебника. Разъяснение он получает такое:"Грубость (Базарова)... не следует путать с цинизмом и пошлостью (такую ошибку нередко допускают при неглубоком чтении романа). Базаров сразу увидел в Одинцовой человека незаурядного и выделил из круга губернских дам: "На остальных баб не похожа" /!!! -В.Б./.

Да, нашему "рефлексирующему ученику" есть над чем призадуматься. Ведь похоже, что он не только "неглубоко прочитал роман",-- это-то еще полбеды -- похоже, что все имеющиеся в его опыте знания о нравственности, порядочности, о нормах поведения среди людей и даже о нормах речи -- все они никуда не годятся! Ведь оказывается, он всю свою сознательную жизнь абсолютно неправильно понимал, что хорошо и что плохо: все то, что он всегда считал подлостью, грязью, цинизмом, предательством -- все это, оказывается, не только вполне нормальные, но даже и похвальные вещи! А высказывания типа "на остальных баб не похожа", которые он раньше ошибочно считал недопустимыми по отношению к женщине,-- это, оказывается, совершенно естественный способ "выделения незаурядного человека из круга не столь незаурядных личностей".

Учебный текст, как мы и здесь видим, составлен так, что рефлексия пытающегося рефлексировать (а следовательно, понимать и знать) школьника направляется таким образом, что она расползается по его рефлексивной реальности, как раковая опухоль, метастазами поражая все те, уже имеющиеся, знания, которые она захватывает. Учебник составлен с такой мощной антирефлексивной установкой, что в любом случае -- будет ли ученик пытаться рефлексировать или не будет -- в результате ничего, кроме набора знаковых форм в поясе М-М, он в своем опыте зафиксировать не сможет.

Второй пример взят из учебника "Общая биология", Х-ХI класс, М., 1989, издание 19-е, под редакцией Ю.И.Полянского. Параграф "Макроэволюция, ее доказательства". Вот один из подпунктов -- "Филогенетические ряды":"Палеонтологам удалось восстановить филогенетические ряды некоторых копытных, хищных, моллюсков и др. Примером может служить эволюция лошади (15). Наиболее древний ее предок ростом с лисицу, с четырехпалыми передними конечностями, трехпалыми задними и бугорчатыми зубами травоядного типа. Жил в местностях с теплым и влажным климатом, среди трав и кустарников, передвигался скачками. К концу неогена растительность стала более сухой и грубой; в открытых степных пространствах спасение от врагов можно было найти в быстром беге, других средств защиты у этих животных не было. Борьба за существование и естественный отбор проходили в направлении удлинения ног и сокращения поверхности опоры -- уменьшения количества пальцев, достигающих почвы, упрочения позвоночника, что способствовало быстрому бегу. Изменение характера пищи повлияло на образование складчатых зубов. В результате произошла мощная перестройка организма этих животных". К тексту имеется сопроводительная иллюстрация: "Эволюция лошади". Она сопровождается текстом: "Эогиппус, Меригиппус, Гиппарион, Современная лошадь". На иллюстрации означенные животные стоят последовательно друг за другом, "нос в хвост", мордой в сторону своего развития, венцом которого является "Современная лошадь".

Не будем специально останавливаться на том, что данный текст формирует не дарвинистские, а неоламаркистские, в духе Т.Д.Лысенко, представления об эволюции, написан в несколько странном стиле, да и дает к тому же неверные сведения. Остановимся лишь на том, каким образом этот текст подавляет и деформирует рефлексию школьника.

С этой точки зрения следует отметить, что термин "филогенетические ряды", послуживший названием для данного отрезка текста, нигде в самом тексте не разъясняется, да и говорится в тексте явно не о том. "Идеальный ученик" начинает самостоятельный поиск разъяснения данного термина. Он заглядывает в словарь в конце учебника. Там этот термин отсутствует. Зато имеется другой -- "филогенез". В надежде, что новый термин как-то разъяснит значение первого, ученик открывает стр.46, куда его отсылает учебник (словарь), и с удивлением обнаруживает, что на этой странице нет ничего, кроме уже приведенного текста (начиная со слов "Наиболее древний ее предок..." и кончая "достигающих почвы, упро-"). Имеются, правда, еще изображения ящера и археоптерикса. Какое-либо упоминание о филогенезе отсутствует (см. текст выше). Но "идеальный ученик" "идеален", имеет большой опыт поисковой деятельности и большую тягу к знаниям. Поэтому он находит на другой странице учебника следующее предложение: "В одних случаях удалось установить переходные формы, в других -- филогенетические ряды, т.е. ряды видов, последовательно сменяющих один другой".

Эта находка мало что разъясняет ученику. Ни один испытуемый (реальные ученики) не мог однозначно ответить на вопрос: что сменяет один другой -- ряды или виды (т.е. говорится ли о последовательной смене звеньев "вертикальной" диахронической цепочки или же о последовательной смене "горизонтальных", синхронических срезов). Часть испытуемых в своем поиске решения вновь обращалась к словарю, где ими был обнаружен термин "ряд филогенетический". Но так как словарь вновь отослал их искать разъяснение все на той же стр.46, все прекратили поисковую деятельность. Попутно отмечу, что во всех проведенных экспериментах с текстом учебников биологии и физики наблюдался значительный эмоциональный спад у большинства испытуемых, что очевидно, связано с переживанием постоянного "неуспеха" в творческой деятельности.

Вот некоторые обобщенные типы рефлексивных обращений ученика к своему опыту МД, ведущие его к выводу о "безнадежности" попыток формировать знания на основе данного текста:

\* По опыту я знаю, что степные животные находят спасение от врагов вовсе не только "в быстром беге", но и в норах. Совершенно непонятно, почему предок лошади стал искать спасение от врагов в быстром беге, будучи к нему совершенно неприспособленным, а не стал рыть норы, что ему значительно больше подходило -- трех- и четырехпалые конечности, маленький рост.

\* По опыту я знаю, что можно быстро передвигаться и скачками. Почему это животное сменило скачки на бег? И вообще нет никакой уверенности, что это животное действительно предок лошади, а не зайца и не кенгуру.

\* По опыту я знаю, что многие маленькие животные бегают не хуже лошади, Зачем же "древний предок лошади" стал так сильно расти? И вообще, откуда тогда взялись всякие маленькие животные, существующие сейчас?

\* По опыту я знаю, что самые быстрые животные на земле -- гепарды -- бегают как раз на очень широких лапах, да и еще с пальцами. Совершенно непонятно в таком случае, почему утеря пальцев и сокращение поверхности опоры способствовали быстрому бегу.

\* Как понимать утверждение "сократилась поверхность опоры", если на схематической иллюстрации этого сокращения (рис. 15) ясно видно, что поверхность опоры, наоборот, увеличилась раз в 50?

\* "Совершенно непонятно, почему в учебнике утверждается, что это прыгающее животное могло найти "спасение от врагов" в быстром беге. Пока оно переучивалось, "враги", несомненно" должны были успеть его тысячу раз сожрать за милую душу".

\* Каким образом хилое, но явно не из "породы прыгающих" существо, каким изображен на рисунке "древний предок лошади", могло "передвигаться скачками" на том хилом пальце, который изображен на том же рисунке?

Ни в одном из этих затруднений ученик не может сформировать верного знания. Вот, например, достаточно характерное рассуждение одного из испытуемых по поводу последнего затруднения в списке:

\* Тут намекают, что изменение ног предка лошади связано с изменениями окружающей среды и условий жизни. Но это, совершенно очевидно, вранье, так как и дураку понятно, что и без изменений условий жизни эогиппус вынужден был меняться: ведь если вот это нелепое существо прыгало на вот этом своем нелепом пальце, то он бы у него непрерывно ломался. Выживали только те, у которых он не ломался, то есть те, у кого он был толще. При чем же тут изменение среды?

Ясно, что за такой ответ учитель не похвалит. Ведь ученик фактически пытается опровергнуть ту самую теорию эволюции, доказательству которой и посвящен этот параграф.

Получается своего рода "естественный отбор": если ученик при чтении упомянутых учебников будет пытаться рефлектировать, понимать, формировать знания, то он никаких знаний иметь не будет, что соответствующим образом отразиться на его успеваемости и положении в школе. Если же ученик "вызубрит", не понимая, знаковую форму текста учебника -- к чему фактически и подталкивают ученика проанализированные учебники посредством подавления рефлексии -- то он получит свою "законную пятерку". Но ситуация при этом в обоих случаях плачевная -- ни в том, ни в другом случае знаний не будет.

Для того чтобы они были, надо не только устранить из процесса обучения антирефлексивную установку, не позволяющую ученику формировать знания на основе рефлексии над своим опытом, надо также учить школьника формировать знания на основе рефлексии над своим опытом.

**Аспект 5**

Сегодня, к сожалению, в нормальной, "обычной" школе все происходит не так, как планируется, а так, как получится. Учитель часто сетует: "Не получается из вашего ребенка ничего хорошего!" А не получается в большинстве случаев не потому, что ребенок "неспособный". Любого ребенка, у которого нет патологии, можно научить мыслить, творить, понимать, если у учителя будет технология и четкая установка: "раз я берусь это сделать, значит, сделаю". Педагогика, как и любая другая деятельность, должна быть технологичной. Скажем, инженер, который берется построить мост через реку, повар -- приготовить обед, или "самый плохой архитектор", готовый построить дом, отличаются от "самой хорошей пчелы" тем, что они еще до того, как взялись за работу, знают, что они сделают: что у них в результате получится и за счет чего это получится. Технологии, которые они используют, в обязательном порядке приводят к запланированному результату. Невозможна, невероятна ситуация, когда бы все было сделано в соответствии с технологией, а такой результат не был бы достигнут. Как говорил кто-то из греков, ребенок, увидев механическую лягушку, очень удивляется, почему она прыгает; но в тысячу раз больше был бы удивлен знающий устройство этой лягушки, если бы она не прыгала.

Учитель же -- "нормальный", традиционный учитель, берущийся учить конкретного ребенка, не знает, что и за счет чего у него получится в результате. Технологии, которые он использует (если, конечно, то, что он использует, можно назвать технологиями), не приводят в обязательном порядке к запланированному результату (если вообще некоторый результат планируется учителем как таковой). Учителю весьма привычна ситуация, когда он сделал с конкретным ребенком все то, что должен был или просто привык делать, а никакого положительного результата не получилось. Говоря в логике вышеприведенной метафоры, учитель совсем не удивляется, когда собранная им механическая лягушка не прыгает -- ведь он не знает устройства этой лягушки.

Если же не метафорически, то учитель, осуществляя некоторую деятельность, в большинстве случаев не ведает, что творит.

Во-первых, обучая ребенка каким-либо умениям, учитель не имеет ни малейшего представления о сущности данных умений, об их составе, об их структуре. Он не знает, что должен знать и уметь ребенок, чтобы уметь делать нечто, какому набору других умений -- мы их называем "микроумениями" -- он должен обучить ребенка, чтобы тот стал обладать данным конкретным "макроумением".

Например, такое макроумение, как "умение решать простую арифметическую задачу" состоит по крайней мере из следующих знаний и микроумений (для краткости можно опустить такие достаточно очевидные умения, как умение читать или воспринимать текст на слух, осуществлять арифметические операции и т.п.):

1. Умение соотносить текст с представлениями, имеющимися в опыте, и создавать в своем сознании представление о ситуации, описываемой данным текстом.

2. Умение рассматривать ситуацию задачи с точки зрения категорий:"величина", понимаемая как степень выраженности признака (и знание, что в арифметической задаче речь всегда идет о количественных характеристиках величин, т.е. результатах их измерения некоторым эталоном), "отношение величин" (больше, меньше, равно; часть-целое). (Данное умение, в свою очередь, требует умения осуществлять операцию абстрагирования при помощи хотя бы данных категорий.)

3. Умение сравнивать элементы ситуации задачи, рассматриваемой с точки зрения данных категорий. (Данное умение, в свою очередь, требует умения осуществлять сравнение по заданному основанию.)

4. Знание, что всякая задача "устроена" следующим образом: в ней есть "известное" и то неизвестное, которое нужно узнать при помощи известного (которое состоит из "непосредственно известного" по условию задачи и того известного, которое вытекает из представлений ребенка о ситуациях подобного типа).

5. Умение приложить эту категорию ("известное-неизвестное") к ситуации задачи, разделив элементы ситуации в соответствии с данной категорией. (Данное умение, в свою очередь, требует:

а) умения осуществлять интерпретацию, то есть представлять нечто в разных формах;

б) умения классифицировать по заданному основанию.)

6. Умение определять связи и отношения между известным и неизвестным. (Для этого нужно:

а) уметь интерпретировать ситуацию с точки зрения категорий "часть-целое", "больше-меньше-равно";

б) уметь осуществлять цепочку рассуждений по логической схеме: "если а, то в, если в, то с".)

7. Знать алгоритм нахождения одной величины по другим, связанным с ней вышеуказанными (п.6) отношениями, величинам. Например:

а) при использовании категории "часть-целое":

- способ нахождения неизвестной части по известному целому и другим частям;

- способ нахождения неизвестного целого по известным частям;

б) при использовании категории "больше-меньше-равно":

- способ нахождения неизвестной величины по известной и разнице между ними;

- способ нахождения разницы между двумя величинами

- и много чего еще.

Во-вторых, учитель не знает, какие умения из этого необходимого набора умений у каждого конкретного ребенка отсутствуют, а какими тот обладает: не имея представления о наборе умений, из которого состоит "умение составить план", "умение мыслить", "умение решать задачи в два действия", "умение выразительно прочитать стихотворение", "умение быть наблюдательным" и пр., он не может протестировать детей на наличие или отсутствие того или умения из необходимого для данного случая набора и установить причину, по которой тот или иной ребенок не осваивает "умения решать задачу" или "выразительно читать текст".

Более того, "нормальный" учитель обычно вовсе не задается этими проблемами (они для него и не существуют), он идет "другим путем", который, будучи традиционным, отнюдь, на наш взгляд, не оптимален. Вместо того, чтобы разобраться, из каких умений состоит, скажем, "умение решать задачи", и обучить ребенка этим умениям, учитель предлагает ребенку решать задачи. При этом как бы подразумевается, что если ребенок будет решать очень много задач, то он научится их решать естественным образом. Такой способ "обучения" приводит к следующим результатам: если ребенок по не зависящим от учителя причинам уже обладает набором умений, необходимым для того, чтобы уметь решать задачи, он успешно справляется с заданиями и создается ложное впечатление, что ребенка чему-то обучали и научили. Если ребенок не обладает этим набором умений, никто не разбирается, какие умения из необходимого набора у него отсутствуют -- ребенку либо предлагается "больше стараться", либо демонстрируется чья-либо успешная деятельность по решению задачи в качестве образца для подражания.

Конечно, как говорят англичане, "miracles happen", и бывают случаи, когда ребенок, "стараясь", сам выработает необходимые и отсутствующие у него умения или сам (вместо учителя) сумеет осуществить методологическую рефлексию демонстрируемых ему образцов успешной деятельности по решению, например, тех же задач, выделить в этой рефлексии способы действий, которыми пользуется демонстрирующий, а затем использовать их в собственной деятельности по решению подобных задач. Однако чаще всего такого не происходит (ведь такой рефлексии его не обучают), и ребенок попадает в ранг "неспособных” к математике (литературе, английскому языку и т.п.) или "отстающих".

Не зная сущности болезни, невозможно результативно ее лечить: ведь устранять надо не проявления этой сущности, а саму сущность. Точно так же дело обстоит и с обучением. Устранить неумение школьника можно, только зная, в чем конкретно заключается это неумение у каждого отдельного школьника. Сегодня же даже хороший учитель работает как плохой врач: если у пациента высокая температура, надо выписать ему аспирин, а выздоровеет он или нет -- зависит от воли божьей и здоровья пациента.

На наш же взгляд, он должен работать как профессиональный агроном: если он хочет вырастить хороший урожай, он делает анализ почвы на каждом конкретном участке и добавляет в нее то, чего в ней недостает относительно полного набора элементов, необходимого для данного вида растений.

Особенно важно, что такой способ работы позволяет добиваться в педагогике гарантированных результатов и "уповать на волю божью" в той же степени, в какой это делает профессиональный агроном. И хотя, конечно, неучтенные факторы всегда будут иметь место, при таком -- технологическом -- подходе каждый случай проявления ранее неучтенного фактора анализируется, фактор выявляется, включается в общую систему факторов, которые надо учитывать, перестает быть неучтенным, и вероятность получить не тот результат, который ожидался, уменьшается.

**Аспект 6**

К сожалению, сегодняшняя подготовка учителей не дает на выходе того педагога, который необходим для осуществления адекватно организованного процесса обучения. Такой педагог должен удерживать одновременно несколько широких рамок, несколько вариантов осмысления происходящего, а именно:

1. Методологическую рамку (отвечая на вопросы: "Какой тип мыследеятельности я сейчас организую? В каком пространстве мыследеятельности я работаю? Какие категории я использую? и т.д.) и вытекающую из нее дидактическую рамку (отвечая на вопросы:"Какие обучающие цели я преследую, когда осуществляю данное педагогическое действие? На какие закономерности процесса обучения я опираюсь? Что происходит в пространстве обучения, когда я осуществляю данное педагогическое действие? В какой точке модели пространства обучения (на каком этапе) можно помыслить происходящее? Какие дидактические принципы я использую? Какими методическими приемами пользуюсь и зачем?" и т.д.).

2. Психолого-деятельностную рамку (отвечая на вопросы:"Что происходит в сознании и психике ребенка, когда я осуществляю данное действие? Какие именно неумения и незнания данного ребенка (детей) я устраняю? На какие уже имеющиеся у данного ребенка умения, знания, области опыта я опираюсь? Какие именно мотивы, интересы и ценности данного ребенка я учитываю и использую?" и т.д.).

3. Предметную рамку (отвечая на вопросы:"Как то знание (умение, действие), которое я ввожу (отрабатываю, повторяю), связано с тем целым, которое представляет с моей точки зрения предмет, которому я обучаю ребенка? Какой следующий шаг в логике освоения предмета подготавливает данный шаг? Какие умения, знания, опыт действования следуют актуализировать на данном этапе освоения предмета? и т.д.). Рассмотрим эти пункты подробнее.

I. Отсутствие методологического знания и понимания принципов деятельности и мышления как таковых и вытекающих из них принципов организации процесса обучения

1. Нерешенность проблемы вербализма, неполной МД, непривязанности происходящего на уроке к жизненному опыту ученика. Поскольку сам учитель не видит, не ощущает разницы между дефектным и недефектным знанием, он сам постоянно скатывается в вербализм, увлекая за собой ребенка. На вопросы детей, требующие ответа, опирающиеся на рефлексию во все три пояса МД, учитель чаще всего отвечает, опираясь только на пояс М-К, только на текст, не понимая того, что "слово словом не объясняют" (выражение ученика 3-го класса НГШ Кости Сазонова, ставшее "крылатым"). Что такое “осина”? Дерево. Что такое “эшафот"? Место казни. Что такое "гуж"? Веревка... Такие ответы, не только извращающие саму идею познания мира, но губящие ее на корню (какой же дурак будет вопросы задавать, если на них так отвечают?), часто можно услышать в стандартной школе.

Большинство учителей работают в ущербной, дефектной МД, используя только пояс М-К и не выходя ни в чистое мышление, ни в пояс предметных представлений, в точном соответствии с издевательским замечанием Ф.Энгельса, что "большинство людей дифференцирует и интегрирует не потому, что они понимают, что они делают, а просто потому, что верят в это, так как до сих пор результат всегда получался правильный. Еще хуже обстоит дело в астрономии и механике".

Поэтому вовсе не странно, что учителя не могут проиллюстрировать при помощи трех-четырех произвольно выбранных предметов смысл формулы a+b=c. Большинство учителей математики, получив это задание, действуют так: "авторучка будет у нас "а", линейка "в", а вместе сложим -- получается "с" (тетрадка)”, совершенно не соотнося своих объяснительных действий ни со здравым смыслом (точнее, с нижним поясом -- предметными представлениями) -- соединение линейки и авторучки никак не приводят к появлению тетрадки, ни со смыслом формулы, а именно: "две части вместе составляют целое, причем это целое "с" состоит из частей "а" и "в", а не есть нечто третье, принципиально отличное от них" (надо сказать, что большинство учителей математики этого не понимают и после объяснения "экспериментатора").

При таком положении дел вполне естественно, что и у учеников мыслительная рефлексия (т.е. рефлексия из пояса М) постоянно подменяется рефлексией из пояса М-К. Психологически очень точно процесс такой подмены описывает писатель Н.Носов: отец удивляется почему сын не может решить заданную на дом задачу:

- Не понимаю, как это вас учат!

- Вот так,-- говорю,-- и учат.

- А что вам рассказывала Ольга Николаевна в классе?

- Ничего не рассказывала. Мы решали на доске задачу.

- Ну-ка, покажи, какую задачу.

Я показал задачу, которую списал в тетрадь.

- Ну вот, а ты еще на учительницу наговариваешь! -- воскликнул папа. -- Это ведь такая же задача, как на дом задана! Значит, учительница объясняла, как решать такие задачи.

- Где же,-- говорю,-- такая? Там про плотников, которые строили дом, а здесь про каких-то жестянщиков, которые делали ведра".

Ученик в классе осуществлял некоторое поведение ("решал задачу"), "делал, что велели", а велели "решать задачу". Учительница, удовлетворившись видимостью деятельности со стороны ученика, не обеспечив рефлексии ученика из пояса М над текстом задачи, задала на дом однотипную задачу. Но однотипность задачи понятна только в том случае, если рефлексия осуществляется из пояса М, откуда жестянщики и плотники, дома и ведра теряют свою качественную предметную определенность и фиксируются как отношения, величины, последовательности и пр. Эту однотипность задач (а следовательно, и способ решения) видит отец ученика. Сам же школьник к тексту задачи относится совсем с другой рефлексивной позиции -- из пояса М-К, используя при этом свой обыденный опыт, свои житейские представления, в соответствии с которыми жестянщики и их ведра -- это вовсе не то же самое, что каменщики и дома:

Для того чтобы деятельность (в том числе и умственная деятельность), обеспечиваемая рефлексией, была полноценной, необходимо, чтобы учитель понимал, что рефлексия должна одновременно охватывать все три пояса МД, в противном случае мы имеем дело с разнообразными дефектами, подобными приведенным выше.

Также основательно мешает нормальному процессу обучения отсутствие у среднего школьного учителя умения действовать целевым, а не причинным образом.

Наблюдения за работой учителей показывают, что абсолютное их большинство даже не ощущают разницы между этими двумя логиками. На вопрос: "Зачем вы осуществляли то или иное действие на уроке?" учителя отвечают что-нибудь типа: "Потому что этого требует учебник/программа", "потому что он не выучил урок" и т.п. При этом, как правило, даже в такой причинной логике учитель рефлексирует свое причинное поведение неточно, поскольку очень часто ему следовало бы ответить:"Я поступил так потому, что не понял, что хотел от меня ученик", "потому что я не умею адекватно действовать в таких ситуациях на уроке" и т.п. Но учитель так ответить не может, поскольку не обучен осуществлять рефлексию своей деятельности.

Большинство учителей обучено работать по принципу "кручу полагающуюся по программе (учебнику) на сегодняшний урок грампластинку", а не "имею определенную цель; анализирую каждый момент ситуации, складывающейся на уроке; понимаю, что мешает достичь цели (добиться результата); корректирую свои действия (а возможно, и саму цель); нахожу новые средства для достижения поставленной или откорректированной цели".

Отметим: то, что учитель записывает в своем поурочном плане в качестве "цели урока", в абсолютном большинстве случаев есть, как уже говорилось выше, цель формальная, а не лежащая в векторе обучения ребенка чему-либо. Большинство таких "целей" сводятся к "цели провести урок по данной теме"; при этом подразумевается, что те, кто "хотят учиться", что-то для себя уяснят и чему-то научатся сами, а кто "не хочет", тот, естественно, ничему не научится. Большинство учителей даже не понимают ущербности такого способа постановки цели, не видят, что на вопрос: "Зачем ты проводишь урок по данной теме?" -- они фактически отвечают: "Затем, чтобы провести урок по данной теме". Если указать учителю на нелогичность, тавтологичность данного ответа, он все равно не предъявит содержательной рефлексии. В лучшем случае можно услышать нечто типа "чтобы пройти программу/учебник".

У большинства учителей нет рефлексии собственной деятельности, они не понимают, что именно они делают, когда нечто делают. Поэтому в лучшем случае они могут работать по хорошим программам, не понимая толком, что происходит с ребенком, когда они "реализуют программу", а посему даже хорошую программу толком реализовать не могут.

II. Отсутствие учета картины мира ученика и, соответственно, невозможность "управлять его учебной деятельностью"

В семидесятые годы В.А.Лефевр предложил различать два типа социальных систем -- "цивилизация" и "муравейник".

Система типа "муравейник" может быть представлена как некоторый материальный фон плюс сумма "моделей среды", моделей этого материального фона (у каждой особи имеется модель, которая позволяет особи ориентироваться и осуществлять некоторую активность).

Система типа "цивилизация" принципиально отличается тем, что у каждой особи имеется не только картина материального фона, модель среды, но и модели тех картин, которые есть у других особей. Только в таких системах может появляться общение типа человеческого и возникать духовные ценности. Каждая особь, рефлектируя над той картиной, которая имеется у нее, одновременно рефлектирует над картинами среды, имеющимися у других особей.

В системах такого типа, во-первых, можно осуществлять управление, а во-вторых, возможна высокая степень автономии отдельных членов этой системы, поскольку при отсутствии непосредственных контактов между членами, в частности, при отсутствии контакта с управляющим, с "лидером" можно "имитировать его рассуждения, вырабатывать соответствующее решение... и поступать в соответствии с этим решением ("Отец бы рассудил именно так")".

Российская школа последние 80 лет последовательно шла (если не сказать "идет") к тому, чтобы стать в окончательной, идеальной форме системой типа "муравейник". Тому имелся ряд причин различного характера. Одна из главнейших -- наивная, но повсеместно внедряемая в качестве официально признанной, вера в то, что мир устроен так, как наши знания о нем. Ложность данного постулата не уменьшалась от того, что знания считались "глубоко научными" и основывались на "единственно верном учении". Внедрение данного постулата в качестве официальной идеологии во все социальные институты, в том числе в школу, сопровождалось весьма логично следовавшим из этого вытеснением всякой возможности "инакомыслия" или "инакознания", поскольку знания, картина мира могла быть только двух видов -- правильная и неправильная (в государстве большевистского типа -- только одного, "правильного"). Естественно, что в такой ситуации вариативность картин мира у школьников просто не допускалась и, следовательно, не учитывалась при обучении.

Таким образом, в российской школе традиционно принято не учитывать в процессе обучения наличие у учащихся собственных моделей мира, картин мира. А коль скоро те, кто (по декларации) "осуществляет управление учебной деятельностью школьника" (учитель, воспитатель, учебник и т.д.), не учитывают наличие у школьников собственных моделей мира, то никакого управления этой деятельностью не происходит, а имеют место лишь заблуждения, мифы или фальсификации. Потому что управлять деятельностью учащегося можно, лишь ориентируясь на ту модель мира, которой он сам руководствуется в этой своей деятельности: управлять ею, то есть как-то влиять на нее, можно только посредством воздействия на картину мира школьника или процессы рефлексивного характера, осуществляемые школьником относительно этой картины (принятия решения, целеполагания, "приложения" того или иного способа действия). Если воспользоваться известной метафорой с тремя каменотесами и строительством собора, то достаточно ясно, что процесс управления деятельностью целиком и полностью зависит от того, какую деятельность осуществляет данный каменотес. Если "кормит семью", то действия, направленные на управление "строительством собора", становятся неосмысленными и управлением никак не являются.

Управлять вообще можно лишь тем, что уже "само" каким-то образом движется (например, только движущейся, но не стоящей машиной), при этом надо "видеть" пространство, где осуществляется это движение, действительность того действия, которым мы хотим управлять. А поскольку в арсенале сегодняшней дидактики пока нет понятия о таком рефлексивном управлении, нет оснований говорить об управлении деятельностью школьника, хотя, разумеется, разнообразные воздействия (имеющие разнообразные последствия, в том числе и влияющие на его деятельность) на школьника производятся. Однако, воздействия эти столь недифференцированы, столь малоэффективны (особенно в сравнении затрат с усилиями), что напрашиваются аналогии типа "стрельбы из пушки по воробьям" или "хирургической операции посредством мотопилы "Дружба".

Поскольку избирательного, "тонкого", действительного управления деятельностью школьника посредством воздействия на те элементы и связи, которые находятся в модели мира (в рефлексивной реальности) данного школьника, в школе не происходит, а "давление" в виде разнообразных руководящих "педагогических" воздействий он постоянно ощущает, школьник начинает выполнять роль "школьника" в соответствии с той моделью мира, которую имеет педагог, подстраиваясь под правила и законы, которые существуют в этой частной (но рассматриваемой педагогом как универсальной и "истинной") действительности. При этом школьник перестает осуществлять деятельность как таковую в принципе, поскольку она осуществляется в соответствии с целями и нормами, которые ученик простраивает сам в своей модели мира. Вместо деятельности ученик осуществляет поведенческие процедуры, некую активность, смысла которой он не понимает, но которую от него требует педагог. Чаще всего эта "роль школьника" исполняется учеником только в школе, а вне ее он осуществляет "нормальную деятельность" (хотя случаются и отклонения; в любом случае польза от такого обучения сомнительна).

Имеется, впрочем, особый вариант "патологического обучения" -- когда сам ученик начинает осуществлять рефлексивное управление деятельностью учителя!.. В этом случае ученик имеет как свою модель мира, так и имитацию той модели, которую, по его предположению, имеет учитель: предполагая, как выглядит мир (школа, учебный процесс, урок, сам ученик и т.д.) в глазах учителя, ученик строит рефлексивное управление. Например, он знает, что учитель с предубеждением относится к "зазубренным" ответам и любит, когда ученик рассуждает. И для того, чтобы получить высокую оценку, юный управленец... замедляет темп речи, делает паузы, морщит лоб, зная, что все это будет воспринято как знаки напряжен¬ной мыслительной работы и соответствующим образом поощрено. Такое управление часто встречается в педагогической практике: многие ученики безошибочно знают, как выглядит мир в глазах того или иного учителя и соответствующим образом действуют, осуществляя нормы социальной системы типа "цивилизация" по В.А.Лефевру. И значительно реже нормы системы этого типа осуществляют педагоги: редко когда педагог (автор учебника, составитель программ т.д.) задается вопросом типа "А как это будет выглядеть в глазах Маши (Пети)?” и т.п.

Особо отмечу, что в обоих случаях -- когда школь¬ник бездействует, осуществляя поведенческие процедуры, или когда он управляет учителем,-- собственно познавательной деятельности не происходит.

Школьник, начинающий "играть роль школьника", перестает в этой позиции быть человеком -- у него пропадают на это время человеческие качества. Он вместо действий начинает осуществлять поведение, мало чем (или ничем) отличающееся от поведения животных. Ведь, попав в "чужую действительность", куда его "втащили", он становится частью, винтиком, функциональным местом в этой действительности, начинает вести себя по "дурацким" правилам, которые он как человек не признает (например, "надо бояться "двойки"), но как "школьник", как лицо, по¬павшее "в чужой монастырь со своим уставом", вынужден на время как бы признать. В этой -- не своей -- действительности у него не может быть своих целей (его цели лежат в другой действительности, в другой модели мира), а следовательно, нет ничего странного в том, что он, не имея цели -- идеального представления о будущем состоянии, осуществляя любую активность, всегда вынужденно осуществляет не действие, а процедуру (набор нерефлексивных процедур), точно так же, как не действие, а набор процедур осуществляет, не имея идеального представления о будущем состоянии, пчела, строящая ячейки сот (пусть бы и очень пропоциональные), или паук, плетущий паутину (пусть бы очень прочную). Отсутствие цели неизбежно рождает в качестве естественного следствия отсутствие воли -- как механизма достижения цели, а поэтому нет ничего удивительного в том, что школьник -- как повсеместно признано всеми педагогами -- "ничего не хочет делать". Становится понятно, почему у школьников наблюдается "стремление не думать, не рассуждать, а угадывать дальнейшие шаги" (Л.В.Занков) -- ведь кто ж его знает, как оно там в чужой картине мира, в чужой действительности устроено? И немудрено, что школьник появляет "стремление получить помощь извне при выполнении задания" от педагога, от того, в чьей действительности он временно находится, и который, уж конечно, "знает правила лучше". Становится понятным, почему школьник, как уже говорилось выше, "проявляет безразличное отношение к тому, является ли выполненное решение правильным": ведь по сути дела он не может об этом и судить, поскольку правильность\неправильность какого-либо действия определяется всегда относительно некоторого идеального представления о результат этого действия, а этого идеального представления у школьника как раз и нет.

В силу различия опыта школьника и педагога первый не может самостоятельно отрефлектировать картину мира второго, а потому, попав в ту действительность, которая задается этой картиной, выглядит в ней часто весьма нелепо -- так же, как известный шимпанзе Рафаэль из эксперимента И.П.Павлова, когда он, чтобы потушить огонь на плоту посреди водоема, бегал за водой для тушения по шатким мосткам на другой плот, где стоял бачок с водой. Ведь школьник так же не имеет рефлексивного видения действительности, в которой "действует", а потому обречен осуществлять набор "изученных" процедур без видения "общего плана".

Поскольку учитель живет и действует в системе "муравейник" и не учитывает наличие у учащихся собственных картин мира, у него, естественно, отсутствует рефлексия над этими картинами, что не позволяет ему анализировать проблемы и трудности каждого ребенка при его учении. Причины неуспешной деятельности ребенка остаются для учителя закрытыми, а следовательно, неустранимыми. Отсюда -- недостаточный педагогический профессионализм учителя.

Как правило, он не умеет увидеть реалии своего предмета глазами ученика, а следовательно, не может сделать эти реалии важными, нужными, интересными для ребенка или, на худой конец, по-настоящему понятными ему.

В результате то, что учитель умеет и знает, не может быть облечено им в форму адекватную объяснения. В лучшем случае учитель находится на уровне "я это понимаю" (в худшем -- "я это знаю"), но не на уровне -- "обладаю способом объяснить это ребенку".

Из вышесказанного вытекает еще один неприятный вывод: ныне декларируемый педагогикой принцип: "ученик есть субъект, а не объект учебной деятельности" -- остается пустой декларацией.

III. Отсутствие целостной рефлексии предмета

В силу отсутствия преподаваемого учителем системного видения предмета такового не возникает и у ученика. Нет понимания основополагающих моделей и допущений предмета, нет понимания иерархизированности системы, видения сути всех типов связи внутри ее, нет видения "белых пятен", нерешенных проблем.

То, что учитель умеет и знает, как правило, им не удерживается в виде целостной структуры. Учитель находится "внутри" этого целого, не умеет "выйти" из него и увидеть это как целое. Соответственно, он не видит всех связей внутри своего предмета и не может создать видение целостной структуры предмета у ученика.

Вместо этого учитель обладает обычно фрагментарным набором сведений и способов действий, часто лишь формально связанных между собой, и не видит существенных, принципиальных связей, отношений и зависимостей, не говоря уже о видении их иерархии.

Абсолютное большинство учителей математики (и опытных, и недавно закончивших вуз) не могут "с ходу" (а многие и вообще) объяснить математический смысл большинства математических действий, которым он обучает ребенка. В частности:

- объяснить на понятном ребенку предметном уровне, как, впрочем, и изобразить на отрезках в категории "часть-целое" или на числовой прямой, разрядной таблице и в других основных структурах (категориях) школьного курса математики большинство алгоритмов, постоянно осуществляемых как им самим, так и ребенком, например: почему при делении дробей числитель первой дроби надо умножать на знаменатель второй, а знаменатель первой -- на числитель второй; почему при умножении двух отрицательных чисел результат получается положительным, а при умножении отрицательного и положительного числа результат получается отрицательным; почему при умножении на десять мы приписываем ноль к первому множителю и т.д.;

\* объяснить на понятном ребенку предметном уровне, как, впрочем и изобразить на отрезках в категории "часть-целое", почему при умножении правильных дробей значение произведения меньше, чем значение любого из множителей (в отличие от умножения натуральных чисел: 5х3=15, а 0,5х0,3=0,15);

\* объяснить на понятном ребенку предметном уровне, как, впрочем и изобразить на отрезках в категории "часть-целое", почему при делении на дробь значение частного больше, чем значение делимого (в отличие от деления на натуральные числа: 4:2=2, а 4:1/2=8; 1/2:1/4=2).

Если учесть тот факт, что математику, русский язык и литературу ("чтение") в течение первых трех-четырех лет преподают учителя начальной школы, которые в еще меньшей степени обладают системным видением преподаваемых ими предметов, в еще меньшей степени понимают суть основополагающих моделей и допущений данных предметов, а "основы" этих предметов закладываются как раз в начальной школе, можно понять, насколько искажены и несистемны представления ребенка на выходе из начальной школы.

На последующем этапе обучения подразумевается, что ребенок освоил "основы" данных предметов, и все последующее содержание "надстраивается" на несуществующий фундамент.

Так, например, большинство детей, окончивших традиционную начальную школу, спотыкаются, когда их просят умножить 20 на 8. То, что 2 умножить на 8 равно 16, они знают на уровне автоматизма, но структурного видения десятиричной системы счисления у них нет. К задаче же уровня: "20 умножить на 8 -- будет 160. А сколько будет 19 умножить на 8?" -- выпускники начальной школы подходят так:"А можно я в столбик?" Часть из них после предложения "хотя бы сказать, результат-то хоть будет больше или меньше" -- отвечают с уверенность, что 19х8, конечно же больше, чем 20х8, так как "тут же девять, а там -- ноль".

**Аспект 6**

Очень многое из того, чему учат в школе, каждому ребенку (а в будущем -- взрослому человеку) необходимо знать и уметь на уровне полного, бездумного автоматизма. Абсурдна, нелепа сама мысль о том, что ребенок должен будет думать, размышлять, скажем, над тем, как читать ту или иную букву или как писать слово "мама". Из неоспоримой необходимости такого автоматизированного умения и знания очень часто и вполне логично вытекает организация его обучения на уровне дрессировки: "Делай так, как тебе показывают, и побыстрее!" Такая форма обучения к тому же провоцируется психическими особенностями ребенка: ему легко и естественно действовать по образцу, подражать, выполнять прямые указания.

Даже в самом оптимальном случае в результате такого обучения мы получаем ребенка, который нечто знает и умеет, но эти умения и знания он реализует в основном в тех ситуациях, в которых он их получал и привык применять: если ученик и пишет более-менее грамотно, то это он делает на уроках русского языка, но не в записке соседке по парте; если и может решить задачку, то на уроке математики, а не в реальной жизни. Если меняется ситуация, служившая стимулом для выработанной рефлекторной реакции, то не возникает и самой рефлекторной реакции. Это знает каждый дрессировщик: ни одна дрессированная собака, отлично "считающая" до двадцати в цирке, не сумеет сосчитать и трех реальных костей около собственной будки.

Опыт показывает, что если обычный диктант классу продиктует не тот учитель, который с этим классом работает, количество ошибок заметно возрастает -- ведь тот учитель был немаловажным стимулом рефлекторной реакции, включающей необходимые для грамотного письма механизмы деятельности ребенка.

По-настоящему знающий и умеющий делать нечто отличается от "надрессированного" в первую очередь тем, что он знает, что он знает и умеет, и знает, что он знает и умеет, а "надрессированный" -- не знает, его знания и умения существуют отдельно от него самого, независимо от его воли и сознания.

P.S. В нашей Новой гуманитарной школе мы пытаемся найти формы работы, позволяющие не только научить ребенка тому, что он должен знать и уметь, но и научить его знать, что он должен знать и уметь. Приведенные ниже материалы в некоторой степени отражают наши попытки.

В частности, мы еще до начала прохождения каждой темы выдаем каждому ребенку список того, что он должен будет знать и уметь после ее прохождения. После каждого урока по этой теме ребенок регулярно отмечает в этом списке то, что он уже знает и умеет, то, что он узнал и чему научился, отмечает те вопросы предстоящего зачета, на которые он (как он считает) может ответить, и задания, которые он сможет выполнить. Уроки для ребенка начинают быть более осмысленными -- ведь он теперь понимает, чему он на них учится, какое место занимает происходящее в структуре целого -- всей темы, и он может быть не объектом манипуляции, не бездумным исполнителем, а действовать осмысленно и, следовательно, более самостоятельно, более продуктивно.

По ходу работы над темой учитель на основе анализа деятельности ребенка (его письменных работ, его выступлений, ответов, вопросов, реакций и т.п.) составляет возможно более полный список того, что каждый конкретный ребенок не знает или не умеет. Такой личный список, выдаваемый каждому ребенку, весьма активизирует его познавательную деятельность. Одной из реакций ребенка на содержание списка является реакция: "Да вы что!? Я это прекрасно знаю и готов это доказать хоть сейчас!". В таком случае учитель всегда готов внимательнейшим образом изучить (выслушать, прочитать) предъявленные доказательства и (с большим удовольствием!) публично признать свою ошибку. Также педагогически выигрышная реакция ученика типа:"Погодите чуть-чуть! Я вам докажу, что это не так!"- или: "А ведь и правда! Я, оказывается, этого действительно не знаю/не умею!" В таком случае учитель готов помочь ученику в поиске необходимой информации (дать ему нужный материал, учебник и пр.) с тем, чтобы ребенок мог к определенному, взаимосогласованному сроку продемонстрировать, что написанное в списке его незнаний и неумений не соответствует действительности. Как только это происходит, данный пункт вырезается ребенком из списка (ножницами), и остается на один пункт меньше. Постепенно вместо списка остается одна дырка...

Р.P.S. Проблемы содержания образования невозможно решить "частным образом", "снизу", эти проблемы требуют организованных "сверху" системных решений: в частности, пока в вузы будут принимать на основании того, что абитуриент знает тригонометрические функции, пока педагогические вузы будут выпускать кадры под старое содержание образования, пока не будет разработано и утверждено новое базовое содержание среднего образования -- эти проблемы решены не будут.

1. **Цели образования**

М.А. Мкртчян Цели образования

1. Обозначение цели.

Цель любой деятельности обозначается в идеальной действительности, субъектом этой деятельности и оформляется определёнными для субъекта средствами.

Пример 1. Я решил (обозначил цель) написать статью о целях образования, это решение каким-то образом оформлено и держится в моём сознании.

Пример 2. Школа решила (обозначила цель) учить всех на “отлично”. Это решение оформлено в соответствующих документах (они являются формами сознания школьного общества), или выделила специального человека для прослеживания выполнения этого решения (это тоже одна из форм обозначения цели группового субъекта деятельности).

Обозначение цели происходит через сопоставление следующих совокупностей (см. схему 1).

Первая совокупность - потребности субъекта, его интересы, нужды и т.д.

Вторая совокупность - внешний (для субъекта) заказ, задание, поручение.

Третья совокупность - средства субъекта, его умения, возможности и т. д.

Четвёртая совокупность - ограничивающие условия, условия, при которых должна реализоваться цель, препятствующие обстоятельства, то, что необходимо учитывать как данное.

Первая совокупность Вторая совокупность

  ЦЕЛЬ



Третья совокупность Четвёртая совокупность

Схема 1

Тезис. Реализуемость цели существенно зависит от качества процесса сопоставления вышеуказанных четырёх совокупностей.

Пример 1. Я давно хотел написать статью о целях образования (это относится к первой совокупности). Есть обязательство написать статью, так как я работник научной лаборатории (это относится ко второй совокупности). Однако я долго не знал, как и о чём написал (это третья совокупность). Я мог бы взяться за такую статью месяц назад, но вынужден был работать на выездном семинаре (четвёртая совокупность). И только сейчас я получил возможность обозначить цель - написать статью о целях образования, которая выглядит так: в течение предстоящей недели написать статью о целях образования с намерением включить один экземпляр в документацию об отчёте лаборатории, один экземпляр отправить в журнал, один экземпляр включить в состав книги. При этом изложить основные тезисы по этой теме, которые обсуждались на последних сборах и семинарах.

Пример 2. Школа может взяться за задачу учить всех на «отлично». Это хорошо учитывает основной заказ на школу (вторая совокупность в схеме 1). Однако не учтены потребности и возможности работников школы (первая совокупность), а также не учтено то обстоятельство, что это придётся делать в условиях классно-урочной системы (другая система пока не построена) и потеря интереса к учёбе со стороны общества (третья и четвёртая совокупности). Поэтому обозначенная цель окажется декларацией, не имеет шансов быть реализованной.

2. Цели школы.

При обсуждении этого вопроса необходимо различать цели обучения и образования в школе от целей школы. В данном случае цель обучения (и образования) в школе является внешним заказом, заданием (см. схему 1). Для обозначения целей школы предстоит ещё сопоставление этого внешнего заказа с потребностями и интересами учителей, работников школы, детей, с условиями, в которых приходится организовывать школьную деятельность, с имеющимися средствами (в широком смысле слова) и возможностями школы.

Таким образом, в целях школы должны быть заложены как вопросы освоения учащимися госминимума, так и вопросы, связанные с потребностями работников школы (например, школа для них, в первую очередь, место работы, зарабатывания средств жизни) и интересами родителей (например, школа для них не только место, где дети получают образование, но и возможность пристроить детей под присмотр взрослых, занять их чем-нибудь). В обозначенных целях школы должны быть хорошо отражены имеющиеся средства и возможности, а также реальные возможности и обстоятельства.

Конечно, не совсем ясно, каким же образом могут оформляться такие цели.

3. О всеобуче.

На государственном уровне обозначенная цель образования, в частности, предполагает обучение всех. Это оправданно отражает потребности общества на нынешнем уровне развития и для каждого государства является условием выживания как государства. Именно поэтому вопрос об обучении всех должен восприниматься региональными (местными) органами управления образованием как обязательное задание, как государственный заказ и учитываться при создании разнообразных школ и образовательных учреждений. Но это не означает, что все школы (и только они) должны выполнять этот заказ.

Конечно же, для разной местности могут быть разные школы с разными предназначениями. Важно, чтобы в итоге каждый ребёнок освоил госминимум, который предполагается госзаказом.

Вопрос о том, чему учить, что именно должен освоить каждый ребёнок, тоже закладывается в целях образования, обозначенных государством. Однако, здесь становится существенным учёт возможностей и умений общества (третья совокупность в схеме 1), а также реальные условия, обстоятельства, с которыми приходится считаться (четвертая совокупность в схеме 1).

Интересно, что эти вопросы, осознанно или неосознанно, извращаются и вуалируются в реальной жизни.

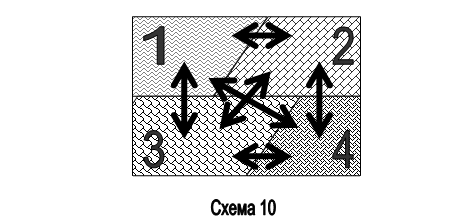
Одним из проявлений этого является распространённая идеология, предполагающая возможность выбора ребёнком уже в среднем звене школы учебных предметов для обязательного освоения. Или же существующая система оценок. Ведь «тройки» означают, что ребёнок что-то недоделал, недоосвоил, недопонял. Как же это сочетается с идеологией всеобуча?

Уровневое обучение, образование классов выравнивания, создание школ или классов с уклоном, все эти и подобные отходы являются завуалированной формой отказа от всеобуча.

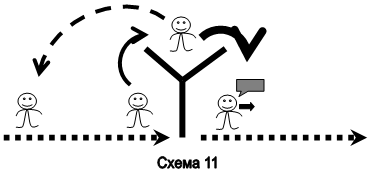
С другой стороны, стремление развивать всех и во всём, управлять всеми процессами становления и формирования ребёнка есть игнорирование реальных условий, возможностей, границ достижений педагогической науки (см. схему 1).

1. **Анализ и рефлексия**

Д.И.Карпович

В вышеприведенном тексте и на самой игре часто произносятся эти термины: рефлексия и анализ. И часто люди не видят разницы между этими терминами (как говорят методологи, не различают). Что есть анализ? Очень просто. Это – разбиение целого на части и установление отношений между этими частями. Это, так называемый, индуктивный анализ. В дедуктивном анализе – наоборот; по отдельным, разбросанным частям восстанавливается некое целое. Обычно игроки приписывают анализу какие-то чудодейственные свойства. Для них умение анализировать – это вершина мыслительной деятельности, некое таинство. А на практике, когда говоришь человеку: «Сделайте анализ урока», он делает что угодно, но не сам анализ. Он будет долго рассказывать, что хотел, какие цели ставил, почему именно такие цели, что получилось, что не получилось, почему, каковы результаты и т.д. и т.п. Вот если бы он просто сказал, что урок, как целое, состоит из следующих частей: проверка домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление нового материала, задание на дом и пояснил бы как связаны, как соотносятся между собой эти части (почему эти четыре части не могут «жить» друг без друга), то вот это и есть самый настоящий анализ. Но анализ плохой, недостаточный для полного восприятия целого, то есть урока. Если учитель видит глубже, то он сможет дополнительно каждую из указанных частей разделить на подчасти и установить отношения между подчастями. Например, он может сказать, что проверка домашнего задания состоит из: сбор тетрадей учащихся, вызов учащихся к доске, индивидуальные проверочные задания на местах, фронтальный опрос и т.д. Это уже более качественный анализ. Как видим, умение анализировать – это, скорее, умение видеть, нежели думать (специально огрубляю тезис!). А вот видеть-то, как показывает практика, мы чаще всего не умеем (см. схему 10).

В этой схеме под целым можно рассматривать объект, структуру, процесс, деятельность и т.д. Другими словами, анализ – это сухой, четкий, объективный (как есть, так и есть) рассказ (справка) о том, из каких частей состоит некое целое и каковы отношения между этими частями. Чем большее число частей мы видим, чем больше справок (нужных нам, а не кому-то), тем лучше анализ, тем полнее, качественнее мы воспринимаем и понимаем само целое.

А вот все рассуждения упомянутого учителя о целях, задачах, результате и т.д. имеют отношение к рефлексии. Можно, конечно, из любого учебника по психологии взять определение и этим ограничиться. Но можно и просто рассказать об этом. Сами поймете, что лучше. Рефлексия начинается уже тогда, когда человек чувствует себя дискомфортно; ему что-то не нравится, что-то его тревожит. Другими словами, рефлексия начинается с проблематизации. Человек реально сталкивается с некоторой проблемой, не решать которую нельзя, – будет еще хуже. Как говорится, человек сталкивается с рефлексивным тупиком. Тупик надо преодолевать, жизнь-то продолжается! У человека нет другого способа преодолеть тупик, нежели занять рефлексивную позицию. На время выйти из реальности и, находясь в рефлексивном слое, осмыслить прожитый до тупика жизненный отрезок. Человек, вспоминая что было, начинает себе задавать бесчисленные вопросы: почему это произошло, что нужно было мне сделать, чтобы этого не произошло. Что я вообще хотел, а того ли я хотел и т.д. и т.п. Другими словами, происходит «самокопание», начинаются бесконечные придирки к своим действиям. В рефлексии важно источником всех бед видеть самого себя, а не других (хотя реально может быть совсем наоборот). В рефлексии упомянутый выше анализ является средством для мыслительной деятельности. Рефлексия гораздо шире, чем анализ. Каким бы ни было качество рефлексии, результат, польза будет. В какой-то момент человек вдруг поймет, как ему действовать дальше, каким способом. С новым видением ситуации он возвращается в реальную жизнь и по-другому действует…до следующего тупика (см. схему 11).

Конечно, полезно было бы разобраться со многими методо-логическими терминами, понятиями, дать некоторые различения. Спросите разных людей, что такое метод, методика, способ, процесс, те же анализ и рефлексия, деятельность, понимание, проект, программа и т.д. и вы получите самые разные определения. Так и должно быть. У каждого человека свое понимание. Словари, между прочим, тоже пишут люди. Но автор ограничился только самыми «ходовыми» терминами (анализ и рефлексия) не потому, что ограничены размеры статьи, а потому, что «нельзя объять необъятное» – раз, и все осваивается в деятельности – два!

Бондаренко Людмила Васильевна

**Представление о рефлексии в философии, психологии и методологии**

Предлагаемая статья – это попытка восполнения пробелов в понимании сущности рефлексии как нового явления в образовательной инновационной практике.

Понятие рефлексии в философии

Reflexus (лат.) – рефлекс, «отраженный», «повернутый назад», реакция организма на раздражение рецепторов.

Reflexio (лат.) – рефлексия, «обращение назад», процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. В 17 веке Рене Декарт под рефлексией понимал способность сосредоточиться на своих мыслях, отстранившись от внешнего и телесного. Позднее в том же семнадцатом веке Джон Локк разделил ощущение и рефлексию как разные способы познания мира. Ощущение – это способ познания, опирающийся на внешний опыт, имеющий предметом внешние вещи и основанный на свидетельствах органов чувств. А рефлексия опирается на внутренний опыт. Рефлексия, с точки зрения Локка, – источник особого знания, когда наблюдение направляется на внутренние действия сознания.

Вильгельм Лейбниц, современник Локка, подобным же образом трактовал рефлексию. Рефлексия – это внимание к тому, что в нас происходит.

В 18 веке Давид Юм утверждал, что действительность есть лишь поток «впечатлений», причины которых неизвестны и непостижимы. А рефлексия – это идеи по поводу впечатлений.

В начале 19 века Герг Вильгельм Фридрих Гегель в своих работах развернул новый тезис: человек и его история – результат его собственного труда. А рефлексия – взаимное отображение одного в другом.

В целом в философии утвердилось следующее понимание. Термин рефлексия означает отражение и исследование субъектом своего познавательного акта, а также форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и их законов.

**Понятие рефлексии в психологии**

Данное понятие имеет несколько разное содержание в общей психологии и в социальной психологии.

В частности, рефлексия в социальной психологии означает осознание действующим субъектом (человеком или общностью) того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими субъектами. Здесь рефлексия – это не просто понимание или знание субъектом самого себя, но в первую очередь выяснение того, как понимают его личностные особенности, эмоции и интеллектуальные представления другие люди (указанное понимание рефлексии развивали, например, Д. Холмс, Т. Ньюком, изучая различные позиции субъектов в диаде).

В общей психологии, например, в трудах отечественного психолога В.П. Зинченко, понятие рефлексии или предметно-рефлексивного отношения появляется, когда содержанием когнитивных представлений выступает совместная деятельность. Рефлексивный слой сознания, по мнению В.П. Зинченко, опирается на две структуры: значение (в котором кристаллизуется общественный опыт деятельности, общения, восприятия) и смысл (который связывает общественное значение с реальностью жизни конкретного человека) [6].

С.Л. Рубинштейн выделял два типа рефлексии в соответствии с двумя способами жизни. Первый способ – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей: семья, сослуживцы, соседи. Отношения такого человека – это отношения к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Человек не может занять позицию мысленно вне жизни, над жизнью. Здесь функционирует внешняя рефлексия, через ритуалы и коллективные формы сознания, преломляемые в «Я». Второй способ жизни реализует собственно внутреннюю рефлексию, которая приостанавливает, прерывает непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. Происходит разрыв непосредственных связей и восстановление их на новой основе. Здесь рефлексия – это «уяснение самому себе своего собственного сознания» [10, с. 347-348].

В работах психологов Н.Г. Алексеева, В.И. Слободчикова и др. описываются следующие этапы развертывания рефлексии:

1 этап – полная остановка, прекращение непрерывного хода процесса.

2 этап – фиксация процесса и остановки в некотором материале. Здесь процесс раздваивается в своем и ином выражении.

3 этап – объективация, осознание собственной нормы, правила, приема, способа действия.

4 этап – обобщение объективного содержания в законе или в методе, и, следовательно, отчуждение, освобождение от субъективной пристрастности.

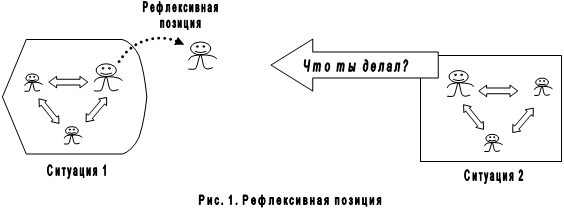
5 этап – духовно-практический выход за пределы субъект-объектных отношений, перестройка структуры сознания, трансцендирование самих этих структур в область жизненных смыслов [12, с. 201-202].

**Понятие рефлексии в СМД-методологии**

Обращаясь к рассмотрению понятия рефлексия в методологии, отметим, что наиболее интенсивно данный термин используется в системо-мыследеятельностном подходе, который разрабатывался Московским методологическим кружком (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, А.А. Зиновьев и др.)

СМД-методология рассматривает рефлексию как метод мышления, как способ получения субъектом знаний об основаниях собственной деятельности. В методологии владеть понятием рефлексии означает уметь ее осуществить. Поэтому краткое изложение содержания данного понятия, по сути, станет описанием способа осуществления рефлексии.

Г.П. Щедровицкий в своих работах утверждает, что «человек всегда действует в группе, в коллективе – в ситуации коллективных взаимодействий» [15, с. 39]. При этом человек, находясь в своей ситуации, во взаимодействии с членами своей группы, входит во взаимоотношения с людьми, которые находятся в другой ситуации. Таким образом, есть люди, которые находятся для него в той же ситуации, и есть люди, которые находятся в другой ситуации. Человеку редко приходится обращаться к основаниям своей деятельности, если он взаимодействует с людьми, находящимися в одной с ними ситуации.

Когда человеку, находящемуся в своей ситуации, задает вопрос кто-то, находящийся в другой ситуации, например: «Что ты сейчас делал в своей группе?», – что тогда надо предпринять, чтобы полноценно ответить на этот вопрос? Человек обычно действительно не знает, что он делает, не отдает себе отчета в том, как он ведет себя и действует. Для этого необходим выход в рефлексивную позицию. Чтобы человек мог ответить на заданный вопрос, Щедровицкий предлагает ему действовать так: «Надо из позиции, где раньше производилось какое-то мыследействие, выйти в рефлексивную позицию, посмотреть на себя, действовавшего, со стороны, представить себе, что, собственно, ты делал» [15, с. 41]. Эта рефлексивная позиция оформляется потом во внешнее отношение к самому себе, к своему действию и к тому фрагменту социального мира, в котором человек живет.

Г.П. Щедровицкий подчеркивает принципиальное значение «выхода в рефлексивную позицию» для понимания и познания самого себя. «Человек знает самого себя и свое действие через рефлексию, в рефлексивном осознании. Кстати, отсюда следует, что богатство человеческого опыта определяется рефлексией, тем, насколько человек продумывает, что с ним происходило. И это есть фактически основная единица человеческого опыта. Единицей является не действие, а действие плюс последующее рефлексивное продумывание, наше переживание: как я действовал и что происходило?» [15, с. 45].

Далее Г.П. Щедровицкий, говоря об анализе ситуации с точки зрения «как я действовал и что я делал», предупреждает: «Тут есть одна тонкость. Мы, скажем, можем себе представить, что делали сами, каждый из нас. Но может быть и такой вопрос: что делалось в этой ситуации? И это будет другой вопрос. И нередко человек здорово видит и знает, что он делал, но не видит и не знает, что делалось кругом. А иногда он видит, что делалось кругом, но совершенно не представляет себе, что делал он сам <…>. То, что мы называем «умом», «тонкостью» человека, определяется не структурой его мысли, а рефлексией. Другими словами, «тонким», чувствующим человеком мы называем того, у кого развита эта рефлексивная компонента и кто умеет видеть себя со стороны, четко понимать и знать, что он делает» [15, с. 41].

Итак, рефлексия – это представление в сознании того, что и как я делаю.

«В этом смысле рефлексия есть противоположность абстрактного мышления, поскольку она, именно она вычерпывает содержание деятельности. Рефлексия предельно конкретна. В отношении рефлексии не годятся критерии правильности и неправильности. У каждого свое видение, своя точка зрения. Рефлексия субъективна и полна переживаний» [15, с. 43].

Методологи СМД-подхода выделяют в содержании рефлексии двойную направленность: ретроспективную направленность, т.е. в прошлое (отвечает на вопрос: «Что я делал?»), и проспективную направленность («Представим себе, что я вот это сделаю, и что дальше получится?»).

В методологии рассматриваются разные варианты осуществления процесса рефлексии:

1. Параллельная работа рефлексивного сознания во время осуществления какой-либо деятельности. Например, преподаватель, читая лекцию, параллельно краем сознания следит за тем, что он рассказывает, какое он обнаруживает к этому отношение и реакцию.

2. Отсроченная во времени рефлексия. Когда человек эмоционально что-то переживает, все сознание обращено на прямой план, а рефлексивная компонента сужается. Человек, завершив дело, спрашивает у других: «Что я делал?». И они рассказывают. Человек слушает и иногда удивляется тому, что слышит от них, восклицая: «Этого не может быть!»

В заключение хотелось бы отметить, что понятие рефлексии является становящимся понятием:

– во-первых, отражает появление и развитие новой человеческой способности, новой в массовой культуре;

– во-вторых, понятие рефлексии дополняется новым содержанием в практике коллективной мыследеятельности, в практике инноваций, проектирования. Поэтому, завершая данную статью, мы не заканчиваем разговор о рефлексии.

Список литературы, в которой пытливый читатель найдет дополнительную информацию

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 92-115.

2. Алексеев Н.Г. Рефлексия и формирование способов решения задач. – М., 2002.

3. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Швырев В.С. Философия образования // Высшее образование в России. – 1998. – №3.

4. Бажанов В.А. Метатеоретические исследования и рефлексивность научного знания // Вопросы философии. – 1985. – №3.

5. Белый А. Душа самосознающая. – М., 1999.

6. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.

7. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. – Новосибирск,1990.

8. Научное творчество Выготского и современная психология. – М., 1981.

9. Проблемы рефлексии / Отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1987.

10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1975.

11. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М.,1990.

12. Слободчиков В.И., Исаев Е.В. Психология человека. – М., 2000.

13. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – №3.

14. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: Курс лекций // Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т. 4. – М., 2000.

15. Щедровицкий Г.П. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления: Хрестоматия. – М., 2002.

Бондаренко Людмила Васильевна

Пономарева Елена Анатольевна

**Проблема рефлексии в практике коллективных учебных занятий**

Содержание данной статьи определилось в ходе бесед с педагогами школ краевого инновационного комплекса. Достаточно часто встречающаяся точка зрения на проблему рефлексии на коллективных учебных занятиях (КУЗ) для удобства излагается от имени педагогов средней школы № 99 г. Красноярска, организующих рефлексию в разновозрастной учебной группе (РВГ).



Сотрудники лаборатории методологии и новых образовательных технологий ИПК, осуществляющей научно-методическое сопровождение школ краевого инновационного комплекса, настоятельно рекомендуют регулярно проводить рефлексию на инновационных площадках. Мы добросовестно стремились следовать данной рекомендации. При этом слабо представляли себе, что такое рефлексия и как ее проводить.

**Как мы понимаем предназначение рефлексии**

Рефлексия как коллективная, так и индивидуальная, используется педагогами в качестве средства развития инновационного образовательного процесса.

Рефлексия используется в деятельности детей при анализе и планировании ими собственной учебной работы.

Особенно рефлексия необходима для организации образовательного процесса в РВГ.

**Как мы проводим рефлексию для педагогов**

Рефлексия проходит в виде еженедельных сборов педагогов, работающих с учащимися разновозрастной учебной группы. Наш обычный рефлексивный сбор выглядит примерно так: организатором и ведущим данного сбора является руководитель межпредметной учительской кооперации. В ходе общего сбора выступают педагоги, рассказывают о том, как они выполняли план, составленный на неделю. При этом обсуждаются возникшие у них трудности, продвижение каждого ребенка в изучении учебного материала. У каждого педагога есть возможность высказаться по этому поводу. Затем планируются шаги по преодолению трудностей, т.е. варианты специальной организации учебных занятий или варианты индивидуальной работы с конкретным учеником по поводу осознания им самим собственных проблем.

Следующим тактом работы сбора становится обсуждение проблем, возникших в самом ходе организации КУЗ, например, в работе пульта управления и т.п. При наличии таких проблем мы пытаемся найти причины их возникновения и предполагаемые способы преодоления.

Завершающим тактом работы становится составление табло планирования учебной деятельности педагогов и учащихся РВГ на следующую неделю: при этом фиксируется, что именно каждый ребенок будет изучать по каждому предмету, когда и по какой методике.

Примерно такие же шаги проходит каждый из педагогов в отдельности, осуществляя рефлексию.

Кроме того, в нашей практике применяется и другая рефлексия, где, например, осмысливаются итоги инновационной деятельности за год. На наш взгляд, такая рефлексия по сути не отличается от традиционных итоговых совещаний, педсоветов и т.п.

**Как мы проводим рефлексию для учеников**

При организации рефлексии учащихся в РВГ (7-8 годы обучения) применялось два способа.

Первый способ. В конце каждого погружения, которое длится в течение недели, детям предлагается оценить свою работу по шкале успеха. Они наклеивали условные значки в индивидуальный маршрутный лист (книжку-малышку). Вначале дети с интересом оценивали свою работу и с готовностью объясняли свою самооценку педагогу или командиру сводного отряда. Объяснения сводились к фиксации причин неудач во внешних обстоятельствах. Примерно через полтора месяца интерес пропал, и дети стали выполнять оценку своей работы формально.

Указанный факт побудил педагогов создать постоянные отряды и использовать новый способ организации рефлексии. Членам постоянных отрядов предлагалась анкета с таблицей из трех граф:

1 – что получилось?

2 – что не получилось?

3 – почему?

К сожалению, в этом случае ответы также продолжали быть формальными и редко побуждали детей к глубокому анализу своей деятельности.

**Выводы, к которым мы пришли**

Таким образом, в стремлении обеспечить полноценное и регулярное проведение рефлексии у себя на инновационной площадке мы столкнулись с целым рядом трудностей. Мы попытались действовать аналогично тому, как решали другие проблемы, например, проблемы реструктурирования учебных программ по предметам. Для решения этой проблемы мы изучали теоретическую и методическую литературу по этой теме и переносили предлагаемые способы деятельности в собственную практику. Результаты устраивали и участников, и руководителей инноваций. По отношению к рефлексии этого оказалось недостаточно: сколько бы мы не сидели в так называемой «рефлексии», мы не могли получить сколько-нибудь значимых перемен ни в нас, ни в нашей практике. Некоторые внешние изменения после «рефлексивных обсуждений» мы вносили в нашу деятельность, например, в расписание, в методики, во взаимодействия участников образовательного процесса, но ожидаемого эффекта не получали.

Описанная картина рефлексивных сборов со взрослыми и детьми дает основание предположить, что нами не понята сущность и предназначение рефлексии, и следовательно, мы копируем лишь внешнюю сторону этого процесса, знакомую нам по организационно-деятельностным играм.

При этом еще более неутешительным является тот факт, что в КСОдвижении на разных ОДИ, на городском методологическом семинаре появлялись образцы рефлексии, но их копирование давало некоторый результат лишь на взрослых, однако было совершенно бесполезно при работе с детьми. Дети обсуждали все, что угодно, кроме собственной деятельности, и никакие призывы со стороны педагогов, организующих рефлексию, не помогали. Когда детям задавались вопросы, которые традиционно используются для выведения взрослых в рефлексивную позицию, то рефлексивного выхода у детей не происходило.

Отсюда мы пришли к выводу, что необходимо глубже разобраться с содержанием понятия рефлексии, с сущностью и предназначением рефлексии, процедурами ее проведения в разных ситуациях.