

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374.026
ББК Ч 451.22

РЕФЛЕКСИВНЫЙ МЕТОД В ДИДАКТИКЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ*

В. А. Метаева

Ключевые слова: рефлексия; рефлексивный метод; дидактический метод; рефлексивные методики.

Резюме: В статье поставлена проблема обоснования рефлексивного метода как дидактического, сделана попытка на основе системных признаков дидактического метода и представленных в педагогической практике методик обосновать рефлексивный метод.

Одним из существенных противоречий современного общества является потребность в профессионалах, способных самостоятельно решать проблемы своего профессионального развития для достижения более высоких результатов деятельности с помощью механизмов рефлексии, и отсутствие у них рефлексивных способностей, развитых в достаточной для этого степени. Это отчасти связано с недостаточной теоретико-методологической и прикладной разработанностью проблемы в области профессиональной педагогики, включая последнее образование. При этом рефлексия и ее механизмы всегда были и остаются важнейшим инструментом развития, в том числе и профессионального.

Актуальность проблемы определяется общественной потребностью в закреплении такой системы образования, в которой проектирование образовательной деятельности учащихся и впоследствии их профессионального развития происходит на основе рефлексии. Для этого необходимо обоснование рефлексии как метода мышления и деятельности, обеспечивающего развитие профессиональных способностей, реализацию личностных функций, формирование ценностей – всего того, что составляет цель образования.

Понимание метода как категории традиционно связывается со способами достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи, совокупностью приемов познания действительности. Особо выделялся философский метод как способ построения и обоснования системы философского знания [10, с. 795]. В философии было зафиксировано, что правила, применяемые в действии, вытекают из метода, а метод – из принципа (Беркли). Декарт, например, считал, что методы – это такие правила, которые направляют применение разума для того, чтобы избежать заблу-

* Работа выполнена по гранту Министерства образования РФ «Методология формирования профессиональной рефлексии» (шифр ГО2-2.1-252).

ждений и лишней траты сил ума. Гегель подчеркивал, что метод выступает формой содержания и в нем понятие является средством самопоказа содержания, условием осознания формы внутреннего самодвижения содержания [3, с. 131].

Г. П. Щедровицкий назвал методом особый тип знания, дающий возможность производства нового знания, а также осуществления и преобразования деятельности. Метод рассматривается Г. П. Щедровицким шире, нежели задача или способ. Метод необходим для того, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру, или процесс, решения задачи. Эти положения в совокупности и составляют метод [13, с. 226]. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, Г. П. Щедровицкий обозначил как метод.

В управлении деятельностью проявляется нормотворческая функция метода. Поэтому методы, по справедливому замечанию О. С. Анисимова, не предполагают жесткого требования воспроизводства деятельности и являются базой гибкого нормотворчества. Методы располагаются в среднем уровне абстрактности иерархии норм, но не в нижнем, соприкасающемся с самим построением действий. Методы используются в решении абстрактных задач или тех, которые организуют базовый процесс [2, с. 133]. Поскольку метод никогда не встречается в деятельности в чистом виде, его можно считать идеальным.

В практике метод часто путают с формами, поэтому для понимания сущности метода и его отличия от конкретных форм деятельности важно понять путь его возникновения и формирования. О. С. Анисимов связывает генезис метода с необходимостью мыслительной деятельности. Для выделения метода деятельность подвергается познанию (исследованию, рефлексии), в результате чего строится образ этой деятельности. В течение времени этот образ при неоднократном воспроизводстве деятельности начинает повторяться, но всякий раз бывает несколько иным. Таким образом, при повторении деятельности появляется многообразие ее повторений, в которых можно выделить закономерности, дающие основания для фиксации обобщающего образа этой деятельности. В случае, когда исследуется множество разных, но похожих деятельностей, в результате определяется обобщенный образ типовой (абстрактной) деятельности – это и есть метод.

Таким образом, для того чтобы описать метод, необходимо выделить этапы его формирования:

1. Описание множества конкретных деятельностей одного типа.
2. Обобщение описаний с выделением системообразующих (сущностных, фундаментальных) характеристик исследуемой деятельности.
3. Типизация обобщенного образа.

Типизированный обобщенный образ (метод) нельзя реально встретить в жизни, можно увидеть только способ его реализации в деятельности. Этот

способ Г. П. Щедровицкий назвал «методическим предписанием». В педагогической практике это принято называть методикой.

«Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, построенных на одном методе», – пишет О. С. Анисимов [3, с. 82]. Метод обеспечивает применимость методики, поскольку сохраняет фундаментальные характеристики деятельности и передает ее закономерности. Следует отметить, что в стратегической деятельности, где есть многообразие представлений о достижении результата, необходимо опираться на метод, а в тактической деятельности, где важна конкретика, детализация, необходима опора на методику.

В педагогике важно понимание различий между методом и методикой, поскольку в настоящее время в педагогической литературе при рассмотрении методов обучения различают четыре уровня, в которых критериями различения выступают или методы, или методики.

Первый уровень – общедидактический. Он задает общий угол зрения на проблему методов обучения. На этом уровне методы обучения выступают в качестве модели, обобщенной характеристики состава, структуры и функций педагогической деятельности.

Второй уровень – частнодидактический. На частнодидактическом уровне функции методов обучения рассматриваются в звеньях, общих для любого процесса обучения (проверка знаний и т. д.).

Третий уровень проявления метода обучения – это уровень учебного предмета. Общедидактические методы обучения проявляются здесь в сочетании приемов обучения и в устойчивых методиках.

Конкретные приемы обучения – это четвертый уровень, представляющий собой разного типа действия, преследующие частные по отношению к данному методу обучения цели.

Многоуровневый подход к рассмотрению методов обучения вносит ясность в проблему многообразия методов обучения. В педагогической литературе общедидактические методы обучения соотносятся с традиционными (рассказ, беседа). Но в этом случае, если следовать логике генезиса метода, приведенного выше, так называемые «традиционные» методы обучения следует рассматривать как методики, поскольку они выступают в качестве способа реализации общедидактических методов.

Метод обучения – категория историческая. Самым древним методом является репродуктивный, который возник в результате социального опыта, опыта общения взрослых и детей и смысла которого состоит в показе образца деятельности. С возникновением письменности книги стали массовым средством обучения, тексты заучивались, обучение было механистичным – так в средние века формировался догматический метод обучения. В эпоху Возрождения целью обучения стало развитие человеческой личности, про-

цесс обучения начинался с чувственного восприятия, наблюдения, эксперимента. Учащихся вооружали методами самостоятельного приобретения знаний. В начале XIX века возникла идея активизации обучения с помощью наглядных методов (И. Г. Песталоцци), методов передачи учащимся готовых знаний (И. Ф. Герbart), а в трудах Ф. А. Дистервега получили развитие словесно-наглядные методы. На рубеже XIX–XX веков старые методы подверглись критике, в обучении важное место занял один из вариантов словесного метода – эвристический. Дж. Дьюи выдвинул естественные методы обучения, основанные на непосредственном контакте учащихся с действительностью. Большой вклад в разработку теории методов внес К. Д. Ушинский, уделивший особое внимание способам активизации познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, развитие теории методов обучения шло от репродуцирования к изменению характера познавательной деятельности. П. Ф. Каптерев обобщил методы, имевшиеся тогда в арсенале дидактики, и дал их классификацию с точки зрения познавательной деятельности учащихся. Он выделил догматический метод, в котором знание передается в готовом виде, аналитический метод, при котором учитель членит знание на элементы, знакомит с каждым из них, затем строит из элементов готовое знание, и генетический метод, связанный с показом процесса возникновения знания, его развития, и выдачей окончательной формулировки знания.

В современных классификациях выделяются такие методы, как информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), инструктивно-репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский, метод соотнесения акта обучения с потребностями и мотивами учащихся (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер) [11; 6]. В классификации Ю. К. Бабанского выделено три группы методов: организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования, мотивации [8].

Существенной проблемой, влияющей на развитие дидактических методов и их соответствие методам познания, является недостаточная проработанность рефлексии как типа познания, влияющего на исследовательскую деятельность и управление е.. В существующих в литературе классификациях дидактических методов не встречается упоминания рефлексивного метода. Однако в литературе и практике педагогической деятельности прочно закрепились понятия рефлексивной методики, интерактивной формы обучения, диалоговых методик, каждое из которых является способом реализации рефлексивного метода.

Для обоснования дидактического метода необходимо определение его существенных признаков. В Российской педагогической энциклопедии метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» [9, с. 566]. Отмечается, что метод обучения характеризуется тремя при-

знаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака выступают в качестве оснований, с позиции которых рефлексивный метод может быть описан как дидактический. Однако эти основания не могут быть достаточными, поскольку нужно еще ответить на вопрос, является ли рефлексия обобщенным образом деятельности и возможна ли ее типизация.

Таким образом, для описания рефлексивного метода как дидактического необходимо доказательство существования рефлексивного метода как такового, выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией, описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии и определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода. В этом случае может быть поставлена проблема существования в теории обучения рефлексивного метода.

Рефлексия как понятие широко исследовано в философии, психологии, методологии и имеет множество определений. В энциклопедическом словаре рефлексия определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [10, с. 579]. Исчерпывающее философское определение может быть дополнено методологическим, важным и существенным для обоснования рефлексивного метода: рефлексия – обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий анализ, критическую реконструкцию реальности и нормирование деятельности.

С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе анализа деятельности и ее критической реконструкции. Причем речь идет не только и не столько о наращивании знания (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). Подтверждением этому могут служить размышления Г. Гегеля об образовании, когда впервые в философии он попытался осмыслить рефлексию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию.

В более поздних исследованиях находим подтверждения выводов Гегеля. К примеру, Д. Дьюи трактовал рефлексию как «оценку оснований собственных убеждений» [14, с. 9]. Еще более углубленное определение рефлексии как ценностной категории дал J. Mezirow: «Рефлексия – родовое понятие для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям» [15, с. 5]. В зарубежных педагогических исследованиях отмечается, что «рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение про-

блем, и охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки» [5, с. 104]. Подобные подходы в понимании рефлексии осуществляются и в отечественных исследованиях. А. А. Тюков относит рефлексию к сфере сознания, а основание рефлексии, по его мнению, составляют деятельность и поступок как проявление и деятельностного, и личностного. В целом рефлексия в психологии относится к трем категориям ядра психологии: сознанию, личности, деятельности. Место рефлексии А. А. Тюков определяет следующим образом: «Влияя на развитие и состояние субъективности человека, рефлексия находится в трех образующих пространствах: мышление, память, восприятие. Основанием для ее возникновения является деятельность, категориальным ядром – сознание. Так рефлексия влияет опосредованно на поступок как личностную категорию» [12, с. 133].

Таким образом, в приведенных работах доказывается, что при построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности.

Способ усвоения знаний и развития личности как один из признаков дидактического метода в процедуре рефлексии проявляется в рефлексивной методике. Рефлексивной методикой будет являться та, в которой содержатся процедурные элементы рефлексии: анализ, критика и построение новой нормы деятельности. Рефлексивная методика предполагает мыслительную деятельность субъекта обучения, она всегда эксклюзивна и ориентирована на активное участие субъектов обучения в ее создании и интерпретации. У рефлексивной методики нет жестких процессуальных рамок (это не касается самого механизма рефлексии). Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому рефлексивная методика предполагает наличие исследовательского процесса.

К настоящему времени разработано достаточно методик, которые обладают признаками рефлексивных и используются в педагогической практике. К примеру, к ним могут быть отнесены методики, построенные на диалоге и предполагающие авторское высказывание и его понимание. Методологическим обоснованием диалоговой методики является концепция М. М. Бахтина, в которую, по справедливому выводу М. К. Мамардашвили, органически встраиваются все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностьная, проявляющаяся в выборе и совершении ответственного поступка. Концепция Бахтина представляется убедительной и обоснованной, поскольку очень точно раскрывает процессы рефлексии, в основных положениях приближается к современным исследованиям проблем диалога культур, творчества. Его концепция убедительна еще и потому, что он сам всю жизнь оставался верен императиву: «За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней» [4, с. 204].

Развитие проблемы рефлексии как механизма понимания, диалога находим в ряде исследований философов советского периода. Так, М. К. Мамардашвили и А. П. Петровский описали технологию получения знания и перевода его из символа в знак на основе механизма рефлексии. Они отмечали, что знание – это знаковая структура, предполагающая, с одной стороны, «приостановку сознания», а с другой – рефлексию человеком самого себя как субъекта, существующего среди знаков. По мнению авторов, знаки не изобретаются, они обнаруживаются через извлечение в рефлексии путем анализа. Последовательный анализ знаков выводит из поля знаков и возвращает в сознание. Символ, играющий роль знакоподобного образования, связан с процедурой понимания, так как является обозначением исходных элементов сознания. Понимание связано с различными ситуациями человеческого сознания, в которых рефлексия играет определенную роль. М. К. Мамардашвили отмечает, что рефлексия – это «повышение ранга самомышления», реализация субъектного мышления. «Если я себя забываю, – пишет он, – то рефлексия может свестись к нулю или к сознанию, то есть прекращается рефлексия “Я” как формы и происходит переход в новый, особый акт сознания» [7, с. 73–79]. В этой операции символ переходит в знак, символы сознания переходят в знаки культуры. В связи с этим производится установка на изучение себя, осознание своего места в мире. Однако для сохранения баланса необходимо, чтобы у человека была возможность не только культивировать (в данном контексте – переводить символы в знаки), но и чтобы в его менталитете сохранялись определенные символические смыслы, дающие человеку возможность быть индивидуальностью и творить. Так, М. К. Мамардашвили выводит нас на понимание проблем творческого познания, понимания, диалога языков и роли рефлексии в этих процессах.

Другим примером рефлексивных методик являются так называемые «интерактивы», реализуемые в различных формах игр. Наиболее эффективными среди них, с позиции рефлексивного метода, являются развивающие игры, организованные по типу организационно-деятельностных.

Еще одним видом рефлексивной методики являются рефлексивные практикумы, особенно результативные на этапе последипломного образования. Они построены на интенсивных методах обучения и создании акмеологических условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников рефлепрактикума в процесс мышления и деятельности. Применение этой методики, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, обеспечивает развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта. Наиболее распространенными формами рефлепрактик являются рефлексивная

дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия и другие. Способность к рефлексии и знание ее механизмов, сформированные в рефлексивных практикумах, позволяют выработать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности. Рефлексивные практикумы являются самостоятельными, законченными формами, их можно рассматривать как экзистенциальные средства, помогающие преодолеть затруднение, выйти из кризисной ситуации, выработать новые нормы деятельности, построить траекторию дальнейшего развития и достичь более высоких результатов в последующей деятельности.

Методика функционально-рефлексивного анализа текста, также являющаяся одной из разновидностей рефлексивных методик, используется для определения сложной разновидности личностной рефлексии – экзистенциальной. Сложность экзистенциальной рефлексии заключается в том, что творческое мышление человека разворачивается в условиях субъективно-смыслового осознания проблемной ситуации, а рефлексия в процессе разрешения проблемных ситуаций обеспечивает развитие личности, формирование новых образцов «Я-концепции». Важно то, что экзистенциальная рефлексия возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт [1, с. 56–76].

Описанные выше рефлексивные методики, используемые в педагогической деятельности, доказывают наличие метода, способом выражения которого они являются.

Обратимся к следующему признаку дидактического метода, указанному выше – характеристике взаимодействия субъектов обучения. Характер взаимодействия субъектов обучения при рефлексивном методе – дискуссионный. Следовательно, основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации.

Согласно этому способу взаимодействия, каждый из участников взаимодействия на первом этапе может высказывать свою точку зрения и быть, соответственно, при этом ее автором. Каждый участник дискуссии в ситуации авторского высказывания является понимающим – это второй этап коммуникации. На фазе понимания он строит новый образ, новое знание на основе высказывания автора, и цель его понимания – реконструкция точки зрения автора. Только после этапа понимания участник дискуссии выходит на третий этап взаимодействия – критический. Опираясь на результаты понимания, «критик» вырабатывает более глубокую точку зрения и транслирует ее автору и всем участникам взаимодействия. В этом случае уже «автор» становится понимающим. Анализируя содержание своего предыдущего высказывания, он выходит на уровень критического осмысления продукта своей мыслительной деятельности и выстраивает новую норму деятельности. Такой

способ взаимодействия при рефлексивном методе обучения называется дискуссионным. Очевидно, что такой способ взаимодействия, как сложная коммуникация, построен по схеме рефлексии. Он дает возможность развития во всех аспектах: содержания знания, деятельности субъекта обучения и его мыследеятельности, личности учащегося и т. д. Педагог при этом выступает организатором коммуникации, создающим условия для авторского высказывания, упорядочения процесса понимания и формирования конструктивной критической позиции.

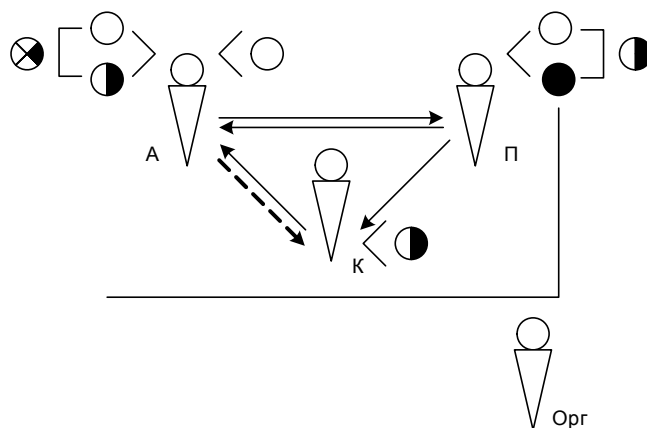


Схема сложной коммуникации

В современной дидактике широко описаны исследовательские, эвристические методы. Их отличие от рефлексивного, по нашему мнению, заключается в том, что каждый из них опирается на отдельные элементы рефлексии: в исследовательском, например, представлен анализ, в эвристическом – нормирование мыслительной деятельности, выходящей за рамки прежней культурной нормы, в то время как рефлексивный дидактический метод включает и анализ, и критическую реконструкцию, и нормирование. Причем особенность рефлексивного метода состоит в специфической коммуникативной составляющей, что обеспечивает понимание. Примером реализации рефлексивного метода в педагогической практике могут служить методики, активно разрабатывавшиеся в 1980-е годы в рамках инновационных парадигм, например диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер), культурологическая (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) и др.

Обоснование рефлексивного метода ставит вопрос о его месте в известных сегодня классификациях дидактических методов. Если опираться на известную классификацию методов Ю. К. Бабанского [8], то рефлексивный метод можно отнести ко второй группе методов, названных методами организации осуществления учебных действий и операций (подгруппа гностических методов, направленных на организацию и осуществление мыслительных опера-

ций). Основанием для отнесения рефлексивного метода к этой группе будет возможность осуществления на основе рефлексивных процедур проблемно-поисковой и эвристической деятельности. Если же опираться на общепринятые основания классификации методов (по функциям, по источникам познания, по воздействию на личность и др.), то к рефлексивному методу можно применить такую классификацию, где основанием является уровень активности познавательной деятельности, что ставит его в один ряд с исследовательским, частично-поисковым (эвристическим) методами и методом проблемного изложения.

Таким образом, рефлексивный метод, обладающий основными признаками дидактического метода и подтвержденный рефлексивными методиками в практической педагогической деятельности, может рассматриваться как дидактический. Он содержит все необходимые и достаточные параметры для включения в современную классификацию дидактических методов.

Литература

1. Аникина В. Г., Коваль Н. А., Семенов И. Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. – М., 2003.
2. Анисимов О. С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). – М.: ЛМА, 1996.
3. Анисимов О. С. Введение в методологию. – Вильнюс: Balticon, 1989.
4. Бахтин М. М. Искусство и ответственность // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Педагогика, 1986.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994.
6. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения – М., 1976.
7. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема // Вопр. философии. – 1990. – № 10.
8. Педагогика: Учебное пособие для педагогических институтов / Под ред. Б. К. Бабанского – М., 1988.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1.
10. Советский энциклопедический словарь. 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
11. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
12. Тюков А. А. Квалифицированный анализ поведения человека (на примере юношеского возраста) // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 3.
13. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. – М.: Школа культурной политики, 1997.
14. Dewey J. How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. – Boston: D. C. Heath, 1933.
15. Mezirov J. and Associates. Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. – San Francisco, 1990.