

# Освоение принципа рефлексии в системе развивающего обучения

*Л.Н. Алексеева,*

*кандидат психологических наук, заместитель директора научно-исследовательского института Инновационных стратегий развития общего образования (alexlada3@yandex.ru)*

---

Предметом статьи является рефлексивный принцип в педагогической практике развивающего обучения. В центре внимания – соотношение мышления и деятельности, прежде всего вопрос о переходе от деятельности к мышлению, осуществляющемся на основе рефлексивных механизмов. Анализируются различные модели рефлексивного процесса и обсуждаются основания для формирования различий, описывающих типы и структуру рефлексивного процесса. Исследуются возможности функционализации рефлексии в учебном процессе. Рефлексивные процессы, осуществляемые в коллективно распределенной работе учителем и учеником, показываются как связанные, но не совпадающие друг с другом. Рассматриваются уровни рефлексивного процесса: простое описание осуществленной деятельности в заданных педагогом различиях; формирование собственных мыслительных средств для описания конкретного действия в целях его преобразования; рассмотрение действия в пространстве социо-культурных образцов деятельности. Анализируется подход к сложным личностным характеристикам рефлексивного процесса в концепциях В.В.Давыдова, Н.Г.Алексеева, Ю.В.Громыко.

**Ключевые слова:** рефлексия, мышление, деятельность, мыследеятельность, деятельность учения, деятельность обучения, учебная ситуация, метапредметы.

---

В образовательном процессе осознание учащимся своей позиции и своих средств деятельности – непереносимое условие антропологического роста. Традиционно основой образовательного процесса является передача системы предметизованных знаний и навыков работы в знаковых средах, характерных для той или иной предметной действительности. Рефлексивные механизмы при таком подходе к складыванию образовательной практики не нужны, так как в уже устоявшейся системе правильных концептов и приемов не приветствуется ни принцип усомнения, ни выдвижение и проверка собственных гипотез, ни другие формы мыслительной деятельности учащихся. Исчезает собственный предмет рефлексии – деятельность учащегося. Вопрос о новом содержании образования, включающем овладение человеком средствами теоретического мышления,

заставляет заново отнестись к вопросам деятельностного содержания образовательного процесса и развития рефлексии у учащихся как основного средства осознания и освоения деятельности. Данная статья направлена на «пересборку» имеющихся знаний о рефлексии с целью ответить на следующие вопросы: как возникает рефлексивная способность у ребенка; каковы необходимые требования к ситуациям учения-обучения, в которых должны создаваться условия для овладения учащимся рефлексивными средствами мышления и деятельности?

В случае развивающего обучения мы имеем дело не просто со сменой технологии, когда можно отставить один план проведения урока и взять другой. Это связано прежде всего с требованием к педагогу – если он претендует на обучение теоретическому мышлению, то он должен его осуществлять, причем осуществлять здесь и теперь в ситуации урока. Не в меньшей мере это относится и к способности рефлексии. В развивающем обучении способность рефлексии должна быть представлена и в деятельности учения (деятельности ученика), и в деятельности обучения (деятельности педагога). Более того, по воспоминаниям В.А.Гуружапова, В.В.Давыдов обсуждал с ним вопрос о том, что «новая система развивающего обучения маленьких детей нужна для воспитания рефлексизирующих граждан, способных осознавать общественные истоки своего взгляда на окружающий мир, основания своих взаимоотношений с окружающими людьми и возможные способы их изменения» [5, с.2]. В концепции В.В.Давыдова [6] ставится задача расширить возрастные возможности ребенка, чтобы теоретическое мышление стало содержанием обучения в начальной школе и чтобы овладение исходными формами рефлексии (прежде всего в коллективно распределенной работе), говорить о наличии которой у детей дошкольного и младшего школьного возраста ранее считалось невозможным, сместилось бы к 6-9 годам детского развития.

Принцип соответствия обучающей и учебной деятельности (необходимость наличия процессов мышления и рефлексии как в деятельности учителя, так и в деятельности ученика) требует соорганизации их работы. Она должна быть построена на сценировании деятельностной ситуации, требующей для своего разрешения мыслительного акта, а также рефлексивных выходов в обеих позициях. Этот принцип является важнейшим, так как его реализация позволяет построить ситуацию мыслекоммуникации между этими двумя позициями и кроме того делает возможным коллективно распределенную деятельность учащихся. Сам принцип не сводится к простому соответствию (учитель осуществляет деятельность, учащийся повторяет то же самое, но на несколько другом материале), он накладывает определенные требования к мышлению и

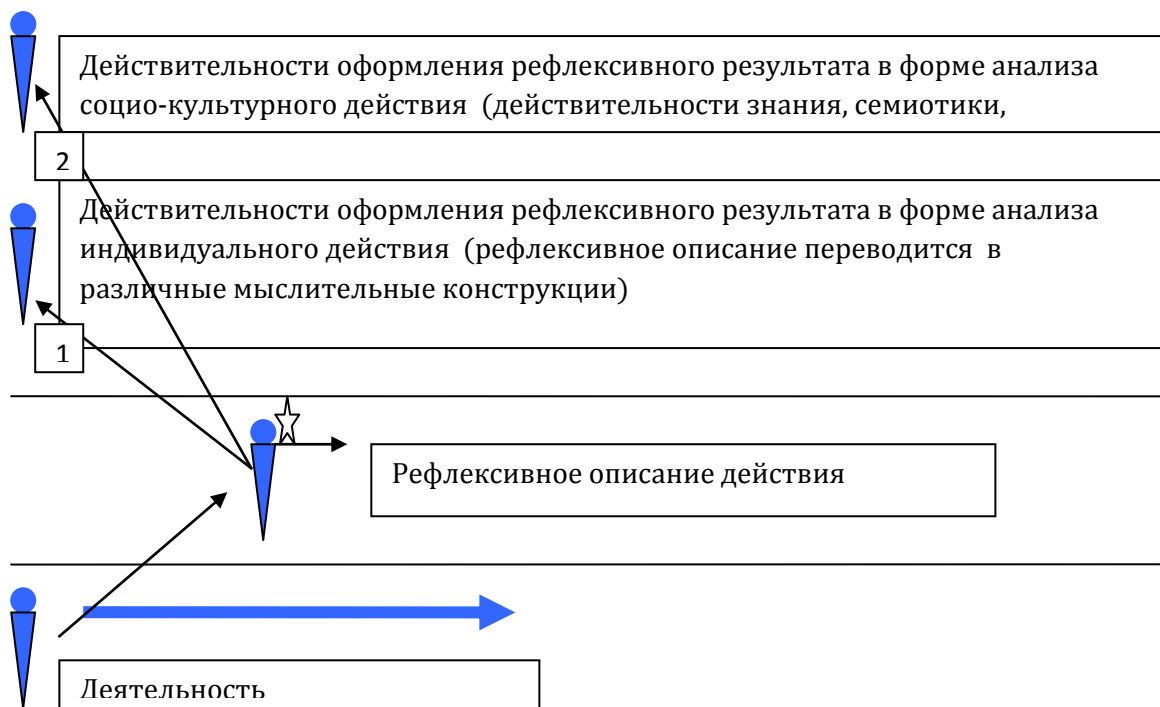
рефлексии учителя и учащегося (в том числе предметом рефлексии для учителя могут становиться средства создания учебной ситуации и включения в нее учащихся, для учеников предметом рефлексии чаще всего являются их средства преодоления препятствий в учебной ситуации).

Обсуждая введение В.В.Давыдовым процесса рефлексии, А.М.Новиков отмечает, что здесь выделяются «два уровня рефлексии: формальная рефлексия и содержательная. Так, если рассмотрение производится с целью вскрыть, каким образом выполняется некоторое действие, что нужно конкретно сделать, чтобы его выполнить, то в этом случае человек осмысливает основания данного конкретного частного действия... если она (рефлексия) направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного его выполнения в различных условиях. Такая рефлексия названа В.В.Давыдовым содержательной» [8, с.6].

Таким образом рефлексия, имея своим предметом одно и то же действие, может фиксировать его дважды: формально, схватывая его в конкретной эмпирической ситуации, и содержательно, представляя его как некоторое всеобщее действие. С нашей точки зрения, разница данных фиксации состоит не только в том, что в первом случае место рефлексивного описания – действительность конкретно реализуемой учащимся деятельности, а место рефлексивного описания в содержательной рефлексии – действительность культуры и культурно-разработанных и описанных образцов и норм деятельности. Разница между формальной и содержательной рефлексией заключается в том, что рефлексия содержательная является объемлющей по отношению к формальным рефлексивным выходам и задает для них рамку.

В практике образования это выглядит следующим образом. Рефлексия первого плана (схема 1) специфицируется преподавателем в ряде специальных рефлексивных задач (например, формирование умения самооценивания у учащихся, прежде всего работа со шкалами «аккуратность» и «правильность выполнения заданий»; технологическое описание проделанной работы, изложенное как событийно-тематическая последовательность). Таким образом, рефлексия первого плана, с одной стороны, означает безусловный отход от эмпирического мышления, в силу того, что объект, задаваемый в ней, носит идеальный характер, а с другой стороны – сохраняет в себе специфические характеристики эмпирического мышления, так как в ней описывается конкретно реализованная деятельность, и само описание часто завязано на несущественные характеристики, свойственные эмпирическому типу обобщения. Рефлексия второго плана связана с овладением учащимся исходно осуществляемой деятельностью как предметом

своего преобразования. Это фиксируется в концепции развивающего образования как момент становления субъекта деятельности. И если про рефлексию первого плана мы можем говорить в III–IV классе начальной школы, то субъект деятельности (имеется в виду учебная деятельность) появляется, как правило, к VII классу у тех учащихся, у которых произошло формирование способности теоретического мышления.



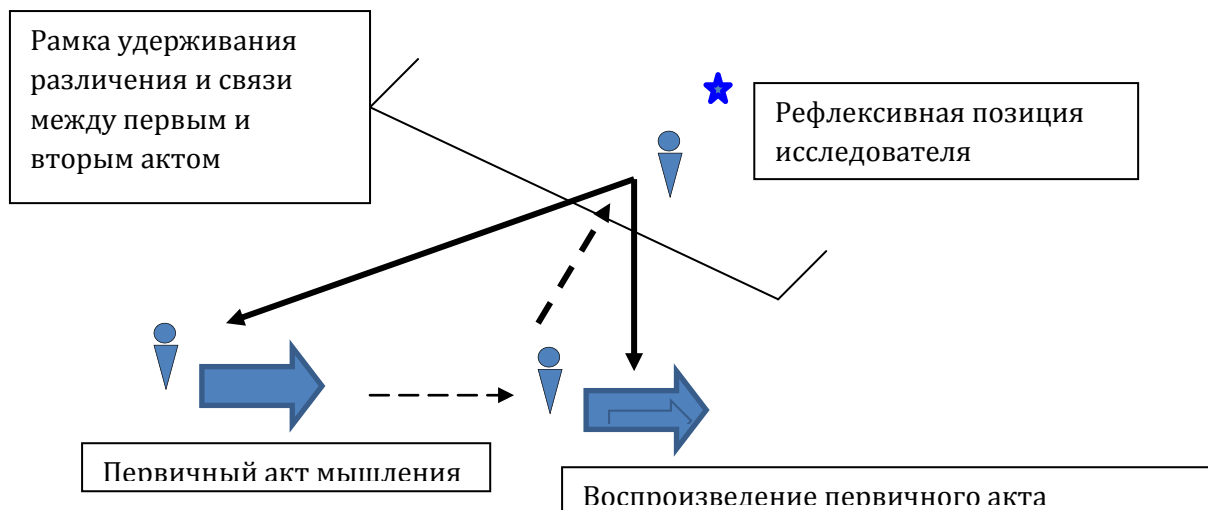
### Схема 1. Переход от деятельности к мышлению – разные мыслительные действительности оформления рефлексивного результата

Обсуждая средства и возможности нашего познания процесса мышления у человека Ю.В.Громыко [3; 4] формулирует следующую теоретическую позицию: для того чтобы изучить акт мышления, я должен сначала его осуществить, а потом воспроизвести. Последующее объяснение этой нормы выглядит так: при наличии первичного акта мышления (например, различения или порождения идеализации) и вторичного возникает картина, похожая на обсуждение в немецкой классике первичной и вторичной рефлексии. Первым актом (первичным) мы осуществляем собственно мышление, а вторым актом (вторичным) мы убеждаемся в том, что мы это проделали и можем повторить полученный результат, т. е. овладеваем актом как целенаправленным и собственным действием.

Особые вопросы здесь возникают относительно того, что происходит в результате воспроизведения, ведь очевидно, что если мышление есть творческий, рационально не

отнормированный акт, то вторично воспроизведенное мышление – в качестве определенной логики – таковым не является (схема 2). Хотя внешне вторичный акт мышления может быть представлен как полностью совпадающий с первичным, его аутентичное содержание иное – оно связано с порождением не столько нового различения или идеализации, сколько их оформления и осознания логических или иных оснований их возникновения.

На вопрос: «Как же так, ведь акт мышления исходно отличается от вербального повторения суждения, а вторичное мышление по своей природе есть воспроизведение (в той мере, в какой человек смог удержать то, что происходило в его сознании во время исходной ситуации) – либо логики перехода от одного суждения к другому, либо связности основных представлений?» Ю.В.Громько отвечает, что данное противоречие снимается, если человек, повторяя акт мышления, одновременно с ним занимает рефлексивную позицию, и понимает, что данный акт мышления вторичен, и может удержать одновременно и его тождество, и его отличие от первичного акта. Другими словами, можно утверждать необходимость наличия рефлексивного принципа, удерживающего для человека различие первичного акта суждения (различения, идеализации) и его воспроизведение с точки зрения порождения первого и второго.



**Схема 2. Первичный и вторичный акты мышления и рефлексивная позиция исследователя мышления**

Только при наличии вторичного акта может быть осуществлена полная исследовательская процедура. То есть при целевом воспроизведении определенного мыслительного действия мы приобретаем возможность его логической проработки,

выявления средств и представления в форме умозаключения, иной логической форме, схеме. Одновременно с этим мы получаем средства приобщения к данному мыслительному действию в образовательной ситуации второго лица. Теперь представим себе коммуникационную ситуацию, в которой нам излагается вторичное мыслительное действие со всеми моментами его анализа, выявления логики и другими средствами. Что делаем мы, если мы его воспроизводим? Что делает ученик, который его повторяет? Повторяет ли он акт мышления или он повторяет его логическую схему, выделенную из вторичного акта?

Для развивающего обучения крайне важно, чтобы ситуация необходимости определенного мыслительного действия была пережита, причем данное мыслительное действие должно быть осуществлено учащимся как исходный мыслительный акт. И граница проходит по следующей линии: удастся ли педагогу построить ситуацию для учащихся, в которой они осуществили бы (сопережили) первичный акт теоретического отношения и потом могли бы повторить и исследовать его результаты во вторичном акте. Технологически это означает, что заложенное в учебную задачу теоретическое отношение должно быть осуществлено (и переоткрыто) учащимися, потом отрефлектировано ими и затем должно стать единицей, задающей основания для решения учебных задач более высокой сложности. Эти рассуждения воспроизводят одну из базовых проблемных ситуаций, оставленных нам В.В.Давыдовым [6]: что должно стать содержанием образования (как должно быть произведено усложнение содержания образования) в средней школе? Здесь мы имеем возможность ответить формально: содержанием образования должно стать продолжение работы с теоретическим мышлением и формирование центральных понятий, конституирующих в своем развертывании различные предметные действительности, построенные в науке. Однако, исходя из логики развивающего обучения, мы должны снова осуществить акт анализа ведущей деятельности ребенка на новом возрастном этапе развития. И второй вариант ответа на вопрос о содержании образования в средней школе – содержанием должны стать сама деятельность, схемы ее осуществления и средства. Этот ответ является одним из наиболее популярных в современной педагогике.

Точкой проблематизации здесь становится вопрос о соотношении теоретического мышления как содержания образования первой ступени и деятельности как содержания образования, предлагаемого для средней ступени. Если мы онтологизируем данный тезис, то для нас переход от теоретического мышления к деятельности станет достаточно логичным. Мы перенесем рефлексивный метод построения понятий начальной школы в

---

среднюю школу и введем рефлексивное выделение обобщенных схем и норм деятельности как содержание средней школы.

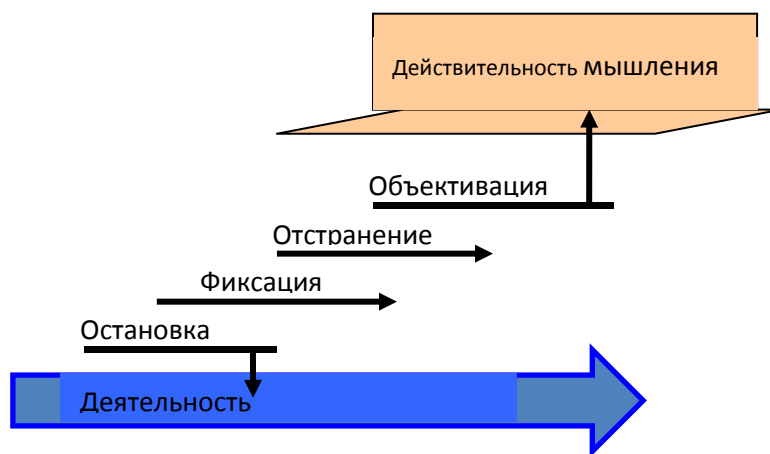
Однако даже сама постановка вопроса об исследовании мышления как деятельности указывает на то, что данное отождествление носит не онтологический, а операциональный характер. Это подтверждается и циклом последующих обсуждений в московском методологическом кружке (начиная с обсуждений Н.Г.Алексеева, Г.П.Щедровицкого [1] об исследовании мышления как деятельности, далее о диспараллелизме мышления и деятельности и заканчивая разработкой мыследеятельностного подхода).

Таким образом, мы начинаем прорабатывать вопрос, оформленный А.А.Андрюшковым на конференции в честь 80-летия В.В.Давыдова: может ли деятельность стать содержанием образования (дидактикой) или она является методическим приемом, обеспечивающим наиболее полное усвоение некоторого иного содержания.

Рассматривая соотношение мышления и деятельности мы вводим деятельность в мышление посредством рефлексии – в рефлексии мы получаем схемы деятельности, которые мы можем мыслить в идеальном пространстве. Однако предметизация схем деятельности в мышлении требует специальной работы. Выход в рефлексивное пространство позволяет «увидеть» деятельность со стороны, но для того, чтобы получить возможность с этой деятельностью оперировать в мышлении, она должна быть переведена в специально отработываемую в каждом конкретном случае знаковую форму. В силу этого незавершенная в своем оформлении рефлексия порождает одно из самых неприятных явлений – закреплённость в пространстве перехода. Это возникает в результате того, что рефлексивные результаты уже не принадлежат деятельности (ведь она уже остановлена) и не принадлежат мышлению (ведь схемы описания деятельности не доведены до своих объективно деятельностных характеристик). Переставая принадлежать объективному – мышлению или деятельности, рефлексивный процесс начинает крепиться на одном сознании, которое не объективируется нигде и имеет дело только со своими впечатлениями, переживаниями. Такое отсутствие у рефлексии связи с мышлением порождает феномены зацикливания (например, понятие «блокада» у В.К.Зарецкого[7]).

Схема Н.Г.Алексеева (схема 3): остановка – фиксация – отстранение – объективация [2] часто воспринимается как схема последовательности рефлексивных процедур. Однако более интересно ее прочитать в качестве схемы четырех запараллеленных процессов, совершаемых в единстве одного акта, т.е. четыре процесса вместе объединяются в преобразовании перехода из одного пространства в другое – из пространства деятельности в пространство мышления. Этот переход дает возможность рассматривать рефлексия не

отдельно саму по себе, но в системе мышления и деятельности, где нижний процесс остановки задает характеристики связывания рефлексии с мышлением, фиксация и отстранение задают проработку личностно-позиционного плана, а объективация – саму возможность введения результатов рефлексии в пространство мышления. Таким образом, данная схема позволяет рассмотреть рефлексии не как технически-операциональную процедуру: она показывает те ее составляющие, которые не могут быть реализованы вне позиционно-личностного определения рефлектирующего. А именно: что он выбирает как достойное для фиксации в исходном слое деятельности и каким образом он решается на преобразование себя и своих средств, отделяя себя от исходно значимой ситуации.



### Схема 3 . Схема соотношения мышления и деятельности в уровне представления рефлексивного процесса

Метапредметный принцип – последовательное формирование у учащихся мыслительных пространств осмысления средств деятельности. В силу того, что, как мы выяснили, рефлексивные результаты должны быть объективированы, встает вопрос: «Строится ли некоторое общее пространство объективации результатов или каждый раз эта объективация происходит автономно (здесь мы возвращаемся к схеме 1)?». Один из вариантов ответа на этот вопрос может быть дан в антропологической действительности, другой – в дидактической.

С точки зрения антропологической действительности, мы можем обсуждать, как освоенный и отрефлектированный способ при его направленном применении обрастает индивидуализированными характеристиками человека, которые в свою очередь могут рефлектироваться и объективироваться. Тем самым задается разворачивание рефлексивно-



мыслительной действительности, результатом которой является возникновение уникальных способностей, а в пределе – и порождение принципиально нового способа.

С точки зрения дидактики, пространство объективации задается социокультурными пространствами общечеловеческой практики – созданием института знания, работой с проблемными ситуациями и т. д. Данный ответ прорисован в концепции метапредметного содержания образования Ю.В.Громыко. Предложенный Ю.В.Громыко принцип метапредметов дает ответ относительно возможности группировать средства и способы деятельности в организованности, задающие принципиальные линии объективации деятельности. Так, исходная система состоит из четырех метапредметов: знание, знак, проблема, задача. Каждый из метапредметов задает особые рамки для рефлексивной работы: знание – устройство института получения и употребления знания в социокультурном пространстве; знак – формы работы со знаковыми средствами и развитие знаковых сред, формирование языков, в том числе в профессиональных и иных сообществах; проблема – основные формы создания, оформления ситуаций и средств движения в них; задача – индивидуальные формы присвоения, реализации и преобразования способов. Далее метапредметное пространство может быть расширено такими метапредметами, как смысл, ситуация, категория.

Обратимся к наиболее распространенным формам ситуаций, связанных с инициацией рефлексивного процесса в школе, и выявим требования к тому, как они выстроены. Наиболее отработанными являются следующие три формы: форма подведения итогов урока, форма восстановления пройденного перед введением нового материала, форма введения шкал оценивания в системе начального образования в развивающем образовании по Д.Б.Эльконину и В.В.Давыдову. Первые две формы часто реализуются как формы памяти (если учитель ведет восстановление пройденного путем задавания классу предметных вопросов). Наиболее интересно эти формы реализуются, если восстановление ведется относительно того, что делали, как доказывали, как получали новое знание. Тогда в этих формах усиливается рефлексивный компонент. Однако к недостаткам этих форм относится их функционализация: рефлексия связывается с подведением итогов или с подготовкой к введению нового содержания. Ряд исследователей трактуют это как ретроспективную и проспективную рефлексю. Однако стоит обратить внимание на тот факт, что исходный рефлексивный процесс мы связываем с построением связи мышления и деятельности, и его функционализация значительно обедняет собственно рефлексю – начинает ее «процедуризировать». Вторым ограничением является чаще всего то, что в данных случаях

(в образовательном процессе) рефлексивные результаты оформляются в предметной действительности.

Несколько иной подход задается в системе работы со шкалами оценивания собственного действия в развивающем обучении. Действительно, взгляды в осуществленную деятельность и ее результаты с целью понять ее качество, ее сложность и другие характеристики, позволяет учащемуся перейти в иную, нежели предметная, действительность. Однако, как обращает внимание И.В.Нестеренко-Костенко, в ходе образовательного процесса должно быть проработано соотношение между шкалами и той усложняющейся учебной деятельностью, которую выполняет учащийся. Если шкала начинает относиться к вопросам, которые не являются моментом деятельностного усилия учащегося, – например, аккуратность написания букв и слов при выполнении заданий, связанных с анализом состава предложения, то такая шкала превращается в формальную оценку и теряет рефлексивный характер.

С этой точки зрения для образовательных ситуаций, в которых реализуется деятельностный принцип, особое значение приобретает та действительность, в которой оформляются ее результаты. Вопрос о переходе от формально-операциональной рефлексии к содержательной, от рефлексии первого плана к рефлексии, выводящей человека в пространство культурных средств и способов деятельности, становится вопросом о форме введения мыслительной действительности и моделей, лежащих в этой действительности, в образовательную ситуацию. В дидактико-методическом аспекте прежде всего должен решаться вопрос о месте рефлексии как средства работы над учебной задачей, как средства приращения предметного и деятельностного содержания, наращивания метапредметного плана. Антропологический аспект рефлексии может быть охарактеризован как действительность складывания у учащегося представлений о своем уникальном стиле деятельности в пространстве культуры.

### **Литература**

1. Алексеев Н.Г., Щедровицкий Г.П. О возможных путях исследования мышления как деятельности // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 3.
2. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления (Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук). М., 2002.
3. Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л. С. Выготского. М., 1996.

4. Громько Ю.В. Метод В.В.Давыдова. Учебная книга для управленцев и педагогов. М., 2003.
5. Гуружапов В.А. О родовом субъекте и рефлексии больших и маленьких людей. К 80-летию В.В.Давыдова // Психологическая газета. 2010. №8  
( <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/23582.php>).
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
7. Зарецкий В.К. Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.
8. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М., 2007.

# Mastering the Principle of Reflexivity in the Developing Education

*L.N. Alekseeva,*

*Ph.D. in Psychology, Vice-Director of the Research Institute of Innovative Strategies for General Education Development (alexlada3@yandex.ru)*

---

The subject of the article is the reflective principle in the teaching practice of developing education. We focus on the interrelation of thought and activity and, especially, on the issue of transition from activity to thinking that is based on reflexivity mechanisms. The various models of reflexive process are analyzed and the grounds for the formation of distinctions that describe the types and structure of the reflexive process are discussed. The possibility of reflexivity functioning in the learning process is studied. The reflective processes undertaken in the collectively distributed work by teacher and student are shown to be related but not identical to each other. The levels of reflexive process are described: a simple description of the activities that were carried out in distinctions given by a teacher; forming of own mental resources to describe the specific action with the aim of its transformation; considering the action in space of socio-cultural samples of activity. The approach to complex personality characteristics of a reflexivity processes in the theories of V.V. Davydov, N.G. Alekseev and Yu.V. Gromyko are analyzed.

**Keywords:** reflexivity, thinking, activity, mental activity, activity of teaching, learning activity, learning situation, metaobjects.

---

## References

1. Alekseev N.G., Shedrovickii G.P. O vozmozhnyh putyakh issledovaniya myshleniya kak deyatel'nosti //Doklady APN RSFSR. 1957. № 3.
2. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya (Dissertaciya v vide nauchnogo doklada na soiskanie uchenoi stepeni doktora psihologicheskikh nauk). M., 2002.
3. Gromyko Yu.V. Vygotskianstvo za ramkami koncepcii L. S. Vygotskogo. M., 1996.
4. Gromyko Yu.V. Metod V.V.Davydova. Uchebnaya kniga dlya upravlencev i pedagogov. M., 2003.
5. Guruzhapov V.A. O rodovom sub'ekte i refleksii bol'shikh i malen'kih lyudei. K 80-letiyu V.V.Davydova // Psihologicheskaya gazeta. 2010. №8 ( <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/23582.php>).
6. Davydov V.V. Problemy razvivayushego obucheniya. M., 1986.

7. Zareckii V.K. Dinamika urovnevoi organizacii myshleniya pri reshenii tvorcheskih zadach: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1985.
8. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya. M., 2007.