

**О ФОРМИРОВАНИИ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: К
ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

**Карелов. Д. Е.,
научный руководитель канд. физ.-мат. наук Аронов А. М.
*Сибирский Федеральный Университет***

Обоснования появления процедур или проектных разработок, связанных с рефлексией и рефлексивным мышлением в пространствах высшего психолого-педагогического образования (образования управленцев особого типа), прежде всего, задается культурно - исторически. В сегодняшних условиях открытого и быстроменяющегося проектного времени в полном смысле утвердилась необходимость решения задач связанных с "обучением" рефлексивным действиям. Достаточно сказать, что возникновение коммуникативных пространств сложного (позиционного) типа и появление большого количества инновационных идей и разработок служат предпосылками такой постановке вопроса.

Ситуация на начало 2012 года в исследовании рефлексии в общем и рефлексивного управления в частности, позволяла увидеть в реконструкции этих понятий в философии несколько этапов. Первый из них - усложнение содержания термина "рефлексия" в немецкой классической философии, через изменение роли и функции философского представления о ней Дж. Локка (из обеспечивающей мыслительное наблюдение за действиями человека, в представление об особом виде субъектной активности, всеобщей для всех субъектов деятельности). Второй этап связан с именем К. Маркса, который в своих работах сместил центральную задачу рефлексии и рефлексивного мышления с объяснения на изменение (преобразование). Третий этап: представители Московского методологического кружка (В.А.Лефевр, М.К. Мамардашвили, Г.П. и П.Г.Щедровицкие), при анализе рефлексии и разработке методологии организации мышления в рамках теории деятельности, впервые стали рассматривать рефлексия и рефлексивное мышление, как средство управления изменением, развитием систем деятельности.

Понимание рефлексии в психологической науке связано с работами С. Л. Рубинштейна, Н.Г. Алексева, В.И. Слободчикова,. Значимость их представлений для педагогики, прежде всего в описании механизмов появления рефлексии в деятельностных ситуациях. Рефлексия может появляться при невозможности осуществлять деятельность в соответствии с существующими нормами, неуспехе в деятельности, несоответствии результатов поставленным целям, отсутствии нужного материала и т.д. В этом смысле можно сказать, что рефлексия с необходимостью появляется в ситуациях решения нестандартных задач, для разрешения которых не подходят или не работают традиционные средства.

Разработка и внедрение в систему высшего образования практик становления рефлексии и рефлексивного мышления осложняется преимущественно тем, что напрямую вопросы связанные с обучением (в традиционном смысле слова) рефлексивному мышлению, ставить не представляется возможным. Мышление, как субстанциональная категория, по мнению А.М. Пятигорского, теоретически способно случаться, как мышление о мышлении, в очень непродолжительные и очень трудные для практического осуществления моменты. Становление же такой рефлексивной способности и такого рефлексивного мышления, может быть реализовано только в практиках его инициации; в практиках предъявления его, через носителя такого мышления, во всей полноте.

Предъявление, через «реконструкцию нашего мышления, мышления другого» (А.М. Пятигорский).

Для того, чтобы произошло рефлексивное действие, необходимо наличие ситуаций коммуникации. И ситуаций перевода высказываний с языка бытовых представлений на язык представлений научного подхода. В привычной языковой ситуации анализа затруднений или «разрывов» в деятельности, зачастую не удается принять решений, соответствующих содержанию момента. Как раз по причине, либо не владения языком научных подходов, либо недостаточностью лексического аппарата. В вопросах инициации рефлексивного мышления могут быть выделены такие же трудности, что и в теории перевода. В деятельности переводчика, «чтобы перевести предложение, нужно превратить его в высказывание, т.е. понять, в какой ситуации, и с какой целью оно было сказано или написано». Подобное действие в педагогике и педагогической рефлексии может быть совершено с помощью схемы акта деятельности Г.П. Щедровицкого.

Проведенная работа по соотнесению содержания эссе студентов первого курса направления «Педагогика», посвященных построению педагогических понятий, с содержанием и лексемами схемы акта деятельности позволила преодолеть ряд разрывов, мешавших продвижению в предпроектных изысканиях и исследованиях. Можно говорить о постановке проблемных точек в логике работ, которые появились благодаря специальной систематизированной структуре схемы и самой работе по систематизации имеющихся представлений. Необходимость разворачивания проблемных точек в проблему диктуется характером студенческих работ. Все они имеют научно-исследовательский характер и претензию на научно-исследовательскую деятельность. «А если мы говорим о научно-исследовательской деятельности, то очень часто исследовательская деятельность направлена на то, чтобы очень правильно сформулировать проблему, т.е. правильно понять чего у нас в нашей мыслительной, интеллектуальной, ну или прикладной культуре нет в целом, у человечества, что еще требует своей специальной работы по построению этих средств, и если исследовательская работа закончилась проблемой и проблематизацией, то мы считаем ее успешной и удачной» (П.Г. Щедровицкий)

Можно говорить о продолжении такого типа работы в логике оснований проектирования условий развития и становления рефлексивного мышления, по Н.Г. Алексееву. В его работах, эти основания опираются на представление о механизме акта рефлексии. Структура этого механизма включает в себя осуществление ряда мыслительных действий. Первые два - произвольную остановку предшествующего рефлексии действия или размышления (у студентов начальных курсов уровень произвольности достаточно низкий - в связи с этим, предполагается "останавливать" действия силами преподавателя); и затем фиксацию материала в существенных узлах во внутреннем (как правило – вербальном) плане или вынесенном вовне, т.е. письменном (эссеистика и задания, предполагающие вариативное решение (где фиксировать требуется не только реальную ситуацию, но и "поле" решений)).

Наиболее сложно осуществить процесс объективации, т.е. переработку (переоформление) сделанных фиксаций в объекты, выражаемые в различных схемах, что обеспечивает общее видение и понимание рефлексивного содержания, а также возможность последующего использования полученных результатов для изучения, исследования и организации деятельности. Само начало работ по переводу фиксаций сделанного самим студентом на язык схемы акта деятельности позволяет достаточно эффективно совершать такой тип мыслительного действия.