



© М. Н. Кожевникова

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.09)

УДК 17+37.01

## К ПОНИМАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ: ОБОСНОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ МОДЕЛИ\*

М. Н. Кожевникова (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** Статья посвящена проблемам понимания, использования, обучения педагогической рефлексии и имеет своей целью философскую проблематизацию педагогической рефлексии как таковой, ведущую к обоснованию и методологической разработке ее гуманитарной модели.

**Методология.** Исследование произведено в рамках методологии философии образования с использованием эпистемологического анализа, феноменологических подходов, социально-философской критики. При разработке гуманитарной модели рефлексии применялась методология включенного наблюдения.

**Результаты.** Автор анализирует трактовки и практики педагогической рефлексии, включающие зарубежные теории Д. Шона, К. Зейчнер и К. Листона, П. Ворвика и других ученых, движения «рефлексивного учительствования» и «исследования-в-действии», а в России – теории и практики методологической школы, психологическую концепцию и методологию А. А. Бизяевой, рефлексивно-ориентированную модель педагогического образования И. А. Стеценко и др. Различив виды рефлексии, автор выделяет гуманитарную рефлексия. Философский анализ природы рефлексии подводит к проблеме профессионального самосознания учителя. Эпистемология педагогической рефлексии объясняет соотношение рефлексии и действия, «знания, что» и «знания, как» и классификацию рефлексии «в две петли» и «в одну петлю». Под рефлексией в разных педагогических работах подразумеваются разные по своей природе события. Были определены разные виды педагогической рефлексии, из которых выделена и обоснована гуманитарная. Сделан вывод о том, что гуманитарная рефлексия возможна в разных масштабах использования, с разными уровнями теоретической концептуализации и результатами, в зависимости от типов ситуаций. Для ее освоения в непрерывном педагогическом образовании по авторской модели «Творческий самоопределяющийся рефлексивный учитель в педагогическом обучающемся сообществе» была разработана особая методология.

**Заключение.** Отличная от организационно-деятельностной и логико-методологической/технической, гуманитарная рефлексия, как было выявлено, имеет значение пути к «подлинности учителя», что обосновывает необходимость рефлексивной позиции педагога. Благодаря

\*Статья выполнена в рамках финансирования госзадания № 27.9434.2017/БЧ

**Кожевникова Маргарита Николаевна** – кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник, Санкт-Петербургский филиал Института управления образованием Российской академии образования.

E-mail: [mkozhevnikova1@gmail.com](mailto:mkozhevnikova1@gmail.com)

ее возможностям «конденсации» и «кристаллизации» человекомерных личностных смыслов в бытии учителем и в ближайшем будущем ее актуальность перед лицом вызовов появления искусственного интеллекта в образовании может только возрасти.

**Ключевые слова:** гуманитарная рефлексия; философия образования; классификация моделей; подлинность учителя; невыразимое практическое знание; герменевтическая практика.

### Проблема исследования

Проблема сводится к пониманию педагогической рефлексии и оснований для многообразия различных ее трактовок и существующих практик. При этом цель исследования состоит в том, чтобы в результате философской проблематизации педагогической рефлексии прийти к обоснованию и методологической разработке ее гуманитарной модели.

*Рефлексия педагогической деятельности: виды трактовки.* Значение рефлексии в философии образования было осмыслено еще в 1910 г. Дж. Дьюи. Он разделил «рутинную» деятельность учителя, проходящую под действием традиции, внешних авторитетов и обстоятельств, и «рефлексивную», развивающуюся из необходимости разрешать проблемы и включающую осмысление учителем принимаемого знания, своих оснований. По теории Дж. Дьюи, рефлексия дает возможность понять, кто мы есть, когда мы действуем<sup>1</sup>. В конце XX в. К. Зейчнер и К. Листон уточнили, что учителя рутинного типа тоже размышляют о своей деятельности и ищут эффективные способы решения проблем, но делают это на путях, определенных внешним «коллективным кодом» и потому однозначных [25, с. 9]. Такая «педагогическая рефлексия» не выходит из техницистской модели, базирующейся на

«компетенциях»<sup>2</sup>, т. е. из границ рутинной колеи и обращается в «рефлексивную технологию».

И, наконец, в последнем понимании<sup>3</sup>, «учителя рутинного типа» в чистом виде – это схема, поскольку учителя всегда имеют дело с уникальными ситуациями и проблемами. Скорее рефлексия представляет сам «способ быть учителем».

Несколько десятилетий назад за рубежом усилилось внимание к использованию педагогической рефлексии, во многом благодаря работе Д. Шона «Рефлексивный практик» [18]. Движение рефлексивного учительствования/преподавания (*reflective teaching*), на взгляд многих авторов, составило продолжение движения «исследования-в-действии» (*action research*). Последнее представляет одновременно и образовательное исследование, и вид педагогической практики, воплощая собой новый тип отношений теоретиков и практиков педагогики. Учителя, выступая в роли исследователей, не представляют теоретикам свою деятельность как материал для анализа, а самостоятельно проблематизируют ее, ставят исследовательские вопросы, собирают данные, осмысливают свой опыт, выводят и проверяют объясняющую гипотезу.

Однако по практике и целям движение рефлексивного учительствования отличается

<sup>1</sup> Dewey J. How we think. – Boston: D.C. Heath & Co., 1910. – P. 6–17.

<sup>2</sup> Conceptualizing reflection in teacher development / Eds Calderhead J., Gates P. – Lewes: Falmer Press., 1993.

<sup>3</sup> Warwick P. Reflective practice: some notes on the development of the notion of professional reflection. ESCalate (Education Subject Centre of the Higher Education Academy). – Digital Education Resource Archive (DERA). 2007. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/13026/>



от «исследования-в-действии». Рефлектирующие педагоги не двигаются через рефлексию к квазинаучным путям, но скорее делают акцент на самом подробном процессе рефлексии педагогического действия. Обратим внимание на то, как это происходит. Педагоги делают видео-, аудиозаписи своего действия; пока оно еще не забыто, артикулируют его в личных дневниках, – и так развивают способность удерживать себя – деятелей в фокусе собственного внимания. Участь охватывать вниманием весь объем события, включающий все уровни, от явных до подспудных, они развивают самоанализ, знание-себя и в итоге приходят к осознанным решениям, как совершенствовать практику [20]. Результаты исследований показывают, что основные изменения в образовании зависят от само-преобразования педагогов, благодаря рефлексии [21], а также, что возможно вводить стратегии рефлексивной практики в работу в классе на основе знакомства с ними в процессе педагогического образования, и это позволяет учителям трансформировать их педагогическую практику [8].

В России с конца 1960-х гг. В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий и другие участники методологической школы изучали рефлексию и разрабатывали рефлексивные практики, связывая их с деятельностью (Г. П. Щедровицкий) и с поведенческими моделями, в версии В. А. Лефевра математически просчитываемыми в ракурсе теории игр. Концепция Г. П. Щедровицкого нацелена на соединение рефлексии с действием. Г. П. Щедровицкий трактовал рефлексию как «особую структуру и особый механизм деятельности» и стремился «превратить “рефлексию”, заданную в качестве культурного значения и определенных смыслов, сначала в предмет научно-теоретической мысли, а потом

в предмет практико-инженерной деятельности»<sup>4</sup>. Это удалось сделать в рамках организационно-деятельностных игр (ОДИ) в 1990-е гг.

Эта идея и практика рефлексии мышления начали постепенно проникать в российское образование: как идея – в программные документы реформ через их идеологов, имевших свой опыт методологических семинаров и ОДИ, и как практика – через педагогов, обучавшихся у «щедровитян». Заметим, что эти идеи и практика рефлексии не идентичны тем, которые проникли в Россию из западного опыта. По Г. П. Щедровицкому, рефлексия направлена на анализ мыслительных процессов и так ограничена рамками рациональности, имея мыследеятельностный характер. Кроме того, Г. П. Щедровицкий трактовал рефлексию как кооперацию актов мышления, ведущую к «интеграции разных смыслов на базе единого объектного поля»<sup>5</sup>, и проводил ее между несколькими участниками.

Можно было бы сказать, что поднятая им проблематика сосредотачивалась на герменевтических аспектах – интерпретации текста и процедурах понимания, но сам Г. П. Щедровицкий не связывал свою работу с герменевтикой. И его логико-методологические цели действовали разрушительно относительно понимания Другого, поскольку рациональность, заданная как абсолютная рамка взаимодействий, формировала в своем контексте властные отношения, где «своя правда» Другого и измерения личностного мира аннулировались.

Поскольку традиция рефлексии Г. П. Щедровицкого широко представлена в России и проявляет свою эффективность в образовании, уточним свое отношение к ней. Требуется признать, что она полезна для развития рациональности и целерационального действия (по

<sup>4</sup> Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. – М.: Наследие ММК. 2005. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5242>

<sup>5</sup> Там же.



М. Веберу), не связанного с двумя другими видами действия – ценностями и чувствами. О. С. Анисимов развил концепцию и модель рефлексии Г. П. Щедровицкого, в особенности, включив в нее дополнительно зону ценностей, акцентировав значимость субъективизма и выработав педагогические технологии по формированию стратегического мышления<sup>6</sup>.

Педагогическая рефлексия стала предметом ряда исследований в российской педагогике и психологии XXI в. Прежде всего, это отличающаяся ярко гуманитарной направленностью работа А. А. Бизяевой, предложившей психологический анализ педагогической рефлексии и методологию развития педагогической рефлексии и профессионального мышления педагогов [1]. Другой пример – введение рефлексии в стержневую составляющую модели подготовки педагога И. А. Стеценко в ее «рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования» [4].

*Различные типы педагогической рефлексии.* В классификации рефлексии, предлагаемые исследователями типологии, включают такие виды, как описательная, сравнительная, критическая рефлексии. Первая подразумевает более статичный аспект, в котором рефлектирующий устанавливает, какова была ситуация, «что происходило?», какие интересные мысли, какие проблемы, какие чувства присутствовали и т. д. Вторая подразумевает «наложение» иных рамок на ситуацию – это может быть видение другого человека. В случае этой рефлексии требуется особая открытость, непредвзятость, чтобы понять иной взгляд на ситуацию. Третий вид включает ско-

рее результаты проделанной рефлексивной работы, приведшей к обобщению своей жизненной истории, анализу профессионального опыта и таким образом расширению перспективы понимания [12].

Не касаясь процессуально-содержательной типологии, поднимем вопрос о видах рефлексии, отличающихся направленностью и целями – парадигмальными основаниями. Прежде всего, необходимо различать менеджеристскую и гуманитарную парадигмы<sup>7</sup> [2].

Ожидаемо, что педагогическая рефлексия как действие самого человека относительно себя будет соответствовать гуманитарным позициям. Но в действительности понимание и особенно практика педагогической рефлексии могут не выходить из упомянутой Калдерхеда–Гэйтс техницистской модели, базирующейся на «компетенциях»<sup>8</sup>. Например, сегодня в мире рефлексия, понимаемую как исследование-в-действии, вводят уже в рамки воцарившейся модели исследований, базированных на «очевидных свидетельствах» показателей (*evidence-based inquiry*), и модели, основанной на том же принципе образовательной практики (*Evidence-based practice*) [15].

В трактовках многих авторов, рефлексия обращается в «рефлексивную технологию». И. А. Стеценко адаптирует ее к «многомерной структуре компетентности» как «рефлексивную компетентность», которая дает «способность и готовность контролировать свои действия», и ее «рефлексивный тип управления учебно-профессиональным процессом», подразумевает, что «преподаватель одновременно ставит педагогические цели и стре-

<sup>6</sup> Анисимов О. С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. – М.: РАГС, 1998.

<sup>7</sup> Кожевникова М. Н. Автономия учителей // Образовательная политика. – 2016. – № 4 (74). – С. 1–13. URL: <http://edupolicy.ru/ru/автономия-учителей>

<sup>8</sup> Conceptualizing reflection in teacher development / Eds Calderhead J., Gates P. – Lewes: Falmer Press., 1993.



мится к тому, чтобы они были внутренне приняты обучаемыми» [4, с. 38–39], т. е. для обучаемых – это манипуляция.

Методы развития профессиональной педагогической рефлексии в рамках техницистской модели в России хорошо известны. Это заполнение опросника («рефлексивного дневника», «рефлексивных карт», интервью), вопросы которого направляют педагога к оценке своей деятельности и завершают рефлексией рассмотрением альтернативы («Можно ли было что-то сделать иначе?»), – хотя, нет сомнений, все можно делать иначе. В согласии с возможностями эпохи рефлексией базируют также, например, на электронных портфолио [16].

Рефлексия методологов оказывается при желании встраиваема в техницистскую модель. Если посмотреть, что несет так интерпретируемая рефлексия для деятельности и деятеля образования, можно заметить, что за ее рамками остаются: 1) содержание деятельности: так, на семинарах Г. П. Щедровицкого предметом внимания было не содержание докладов, но мыслительная организация этого содержания; 2) личность деятеля. То и другое обусловлено мыследеятельностной позицией. Деятельность не укладывается в мышление, она непременно выходит за рамки схемы. А человек, если поставить внимание к его/ее личности в центр, «перетянет» процесс рефлексии от универсальных закономерностей мышления на себя и на единичные феномены.

В этом отличается гуманитарная концепция педагогической рефлексии как «вслушивания», «всмаатривания» в себя, и во все то, что содержится в педагогическом действии. Процесс гуманитарной рефлексии подразумевает принципиально бережное отношение к уникальной личности учителя и к происходящему

педагогическому действию как единичному феномену.

Применяя классификацию Аргириса–Шона, можно также различать рефлексии «в одну петлю» и «в две петли» (*double-loop*). Рефлексия «в одну петлю» захватывает только инструментарий (способы, технологии) и элементы действия для разрешения проблем деятельности и выработки новой стратегии, способной осуществить цели деятельности, т. е. сами цели образования педагог даже не берется подвергать пересмотру. Этот вид рефлексии, как можно понять, будет характерен для обсуждавшейся выше техницистской модели. Рефлексия «в две петли» принципиально отличается тем, что охватывает и сами цели деятельности, и установки, и другие «управляющие ценности» (*governing values*) [5].

*К пониманию педагогической рефлексии: самосознание и рефлексивная позиция учителя.* Говоря в целом, рефлексия (лат. *reflexio*) – это отражение. В широком смысле рефлексией называют размышление. Так, предложение: «Давайте ототрефлексируем эту проблему!» подразумевает: «Возьмем эту проблему за предмет обдумывания». Но в специфическом, наиболее узком смысле, рефлексия – это «поворот взгляда от чего-либо сознаваемого к сознанию такового»<sup>9</sup>, т. е. по Э. Гуссерлю, подводившему в XX в. итог понимания рефлексии в западной философии, это поворот от воспринимаемого в естественной установке предмета к акту восприятия (от предмета, находящегося *там*, в пространстве – к предмету как восприятию предмета, находящемуся в сознании). Так, в рефлексии переживание сознания само становится предметом.

Переживание сознания и есть самосознание. Рефлексия позволяет обнаружить его,

<sup>9</sup> Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – Т. 1. – М.: Академический проект, 2009. – С. 164–165, 172.



осветить, дать с ним работать. И философию образования, в отличие от психологии, интересует не Я-образ или самооценка, но содержание профессионального самосознания: Я-деятель, мои основания и т. д. Здесь в самосознание педагога входят и цели относительно мира: «миссия»<sup>10</sup>, и цели относительно себя: самоактуализация. И если смыслы деятельности относительно ученика не смыкаются с самоактуализацией, делается невозможной «подлинность учителя».

Ф. Хиггинс, посвятивший свои философские работы проблематике учительства, привлёк внимание к тому, что педагоги находятся под давлением других профессиональных областей: социологии, психологии, обращаясь к учителю ценностные, нормативные требования, а не собственной профессии как главенствующей. Исходя из целей, «спускаемых» сверху, а не из собственного целеполагания, они теряют профессиональное самоопределение. Тезис Ф. Хиггинса: «Хорошее учительство требует личного (от первого лица) ответа на поставленный также лично (от первого лица) вопрос: “Что Я делаю в классе?”» [11]. Но появление и удержание или восстановление такого вопроса подразумевает не что иное, как позицию, которую мы предлагаем обозначить как «рефлексивную». Её возвращение и может составлять заботу и предмет поддержки со стороны непрерывного педагогического образования. Такой поддержке или формированию рефлексивной позиции служат разные направления теории и философии образования, включённые в гуманитарную парадигму. Одно из них посвящено философской проблематизации «подлинности учителя» (*authenticity*). «Быть подлинным» для учителя

предполагает знать себя подлинного и действовать в согласии с собой, однако это знание надо открыть, что от многих требует длительных усилий [23]. Важность «подлинности учителя», с одной стороны, состоит в том, что ученики видят в образе учителя подлинное отражение его (ее) идентичности и прислушиваются к человеку, проявляющему искренность и целостность (*integrity*), т. е. честность, с другой – это подлинность педагога для себя. Если учитель «верен себе», это значит, он(а) принимает ответственность сознательно. А это требует рефлексирования целей образования и своего понимания их. В таком случае учитель выбирает учить, поскольку цели образования многое для него/нее значат. Смысл «подлинности» оказывается согласованностью ценностей и действий. Если учитель действует так, он(а) производит в итоге «выбор себя» (из навязываемых и сманипулированных идентичностей). И такой выбор – единственная сила, противодействующая феномену массовизации, острой проблеме современной цивилизации. Но прежде педагогу требуется сделать «выбор себя» самому, чтобы затем учить этому учащихся.

На подлинности базируется теория личностного пути развития учителей, аналогичного описанному Р. Коллингвудом путешествию, проходимому человеком через разные формы сознания по стадиям обретения знания, и метафорически описанное как «лестница» восхождения в педагогической жизни «к построению объединённого и интегрированного сознания себя как личности и себя как учителя»<sup>11</sup>. Философы утверждают, что учитель способен влиять на учеников только в своей целостности и спонтанности, что обосновывается

<sup>10</sup> Кожевникова М. Н. "Знающий выбирает свой путь всем сердцем..." Личная миссия учителя // Учитель наедине с собой: сб. науч. статей. – СПб.: Лема,

ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – С. 41–58. URL: [http://pedlib.ru/Books/7/0447/7\\_0447-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/7/0447/7_0447-1.shtml)

<sup>11</sup> Эти идеи изложены и цитируются дальше по М. Е. Берси [9].



и «фундаментальной ограниченностью сознательного влияния», сформулированной М. Бубером в его работе «Воспитание характера»<sup>12</sup>.

Другое направление посвящено «внутренней жизни учителей» [17], для него также объяснимо внимание к рефлексии. Так, его проекты «Преобразующего профессионального развития» (*Transformative Professional Development – TPD*) ставят целью «восстановить связь между тем, что вы есть, и тем, что вы делаете» и в интенсивных «семинарах-воедиении» культивируют осознанность «учительской внутренней жизни» посредством созерцания, «вслушивания в свой внутренний личный опыт», артикулированного размышления. Идея проекта в том, что «сущностное Я» раскрывается, и педагоги «делаются способными действовать и размышлять такими путями, которые лучше согласуются с (их) личной истиной» [13, с. 277]. Рефлексия происходит при ведении личных журналов и последующем анализе своего мышления, в результате чего они приходят к раскрытию собственных профессиональных допущений и предвзятостей.

Совершает ли рефлексия для самосознания лишь отражение или что-то еще? Рефлексивная интроспекция реализует способность к самосознанию как самоконтролю (*inspectio sui*). Эта способность рефлексивно направлена на себя, свою жизнь, личные акты самопознания, самооценки и практические акты самоопределения, самоволия и самоформирования (по Э. Гуссерлю). Сама способность производить суждения о своих убеждениях и желаниях уже позволяет нам их преобразовывать. Позиции Э. Гуссерля, Ж.-П. Сартра, М. Мерло-

Понти принимали во внимание две крайности в понимании рефлексии: как возможности буквального зеркала состоявшегося опыта и как искажения этого опыта. Но по средней позиции, рефлексия несет и обретения, и потери, она ограничена тем, что имелось в предрефлексивном опыте, но в то же время не просто воспроизводит жизненные переживания, поскольку является тематическим само-переживанием – так меняется рефлектируемый опыт. Можно понять это так, что сама субъективность формируется таким образом, что может и порой должна относиться к себе «в манере другого» (*othering*). Если признать это, тогда следует ожидать, что самоварьирование (*self-alteration*) рефлексии неотъемлемо присуще<sup>13</sup>, и понимать рефлексия для человека (в нашем обсуждении – для учителя) как поле самопреобразования.

### Методология исследования

*Эпистемология и феноменология педагогической рефлексии.* При подходе к пониманию самой проблемы педагогической рефлексии, помимо общей философской методологии, требуется эпистемологический анализ, исследующий ее возможности и особенности в ряду форм познания, в частности, применительно к педагогической деятельности, а также феноменологический анализ, делающий возможным подробное рассмотрение ее процесса и усмотрение ее сущности.

Если рефлексия как форма познания относится к самосознанию, она подразумевает знание собственного субъективного осознания «себя» как самого очевидного объекта, т. е. своих ментальных состояний, эмоций и

<sup>12</sup> Цит. по: Brown E. Sincerity and Authenticity in Teaching // Torah U'Madda Journal. 2002–2003. – Vol. 11. URL: <https://www.lookstein.org/professional-dev/sincerity-authenticity-teaching/>

<sup>13</sup> Gallagher Sh., Zahavi D. Phenomenological Approaches to Self-Consciousness // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/self-consciousness-phenomenological>

т. д. Но при выяснении природы этого знания и его объекта («Я» в тех или иных границах), обнаруживается, что и с тем, и с другим связаны сложные моменты: очевидный характер самосознания оказывается неочевидным, а границы «Я» размытыми или подвижными. И что составляет специфику самосознания, это рефлексия в интроспекции – взгляде на «Я» как неминуемо ушедшее в близкое (предыдущего момента) или дальнее прошлое, или это внутреннее внимание, наблюдающее действующее «Я» в текущем моменте. Понимание второго (внутреннего внимания) тоже как рефлексии утверждал Х.-Г. Гадамер, назвавший это «рефлексивными актами иного порядка, которые в момент осуществления “интенции” обращены на сам процесс своего осуществления», и он особо подчеркивал значение неопредмечивающей рефлексии, производящей высветление, высвечивание (по образцу термина К. Ясперса «высвечивание экзистенции») <sup>14</sup>. В этой позиции видится возможное объяснение ниже рассматриваемой проблемы. И внутреннее внимание, которое наблюдает действующее «Я» в текущем моменте, если оно понимается как пред-рефлексивное само-осознание, есть не что иное, как феномен, имплицитно присущий самому сознанию, по утверждениям феноменологической школы (Ф. Brentano, Э. Husserl, М. Heidegger), аналитических философов, когнитивных психологов <sup>15</sup>.

Исходя из очерченной выше природы рефлексии, не удивительно, что в способе познания, действующем при педагогической ре-

флексии, видятся проблемы, связанные с соотношением рефлексии и действия, что объясняет предположение Д. Шона о возможности двух вариантов рефлексии: «рефлексии-в-действии» и «рефлексии-над-действием». Согласно Д. Шону, можно предложить педагогам рефлексии состоявшегося действия, а также рефлексии, которая сопровождала бы текущее действие. Однако противоречие размышления и действия остается непроясненным, так что идея вызвала немало вопросов, в частности, со стороны деятелей образования [14].

Но какова сама природа профессионального знания учителей? Феноменологически видится обоснованной необходимость различать в этом профессиональном знании «*знание, что*» и «*знание, как*».

Эти два вида были осмыслены Г. Райлом <sup>16</sup>. В отличие от философов-интеллектуалистов, полагавших их или однородными и редуцируемыми к первому, или неоднородными и порождаемыми в последовательности: «*знание, что*» как базовое и «*знание, как*» как производное, Г. Райл обнаружил принципиально иную природу «*знания, как*». «*Знание, как*» (как ездить на велосипеде, как играть в шахматы и т. д.) не может быть выражено в «*знании, что*» (в утверждениях), – значит, оно не переводимо в правила. (Иначе гроссмейстер научил бы новичка мастерству игры, изложив

<sup>14</sup> Гадамер Г.-Г. Философские основания 20 века // Гадамер Г.-Г. Актуальность перекрасного. – М.: Искусство, 1991. – С. 15–26.

<sup>15</sup> Здесь и дальше изложение феноменологических позиций – по: Gallagher Sh., Zahavi D. Phenomenological Approaches to Self-Consciousness // The Stanford

Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/self-consciousness-phenomenological>

<sup>16</sup> Tanney J. Gilbert Ryle // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / Edward N. Zalta (ed.). – 2015. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/ryle/>





правила). По Г. Райлу, «знание, как» логически предшествует «знанию, что»: обучающийся познает правила в процессе практики<sup>17</sup>.

Также относительно практического знания педагога особый вопрос – учительская интуиция. Интуиция в философии получила разнонаправленные трактовки: как непосредственного и недискурсивного знания; как интеллектуального созерцания; как скрытого, бессознательного первопринципа творчества и т. д., – но в любом случае как особого типа познания, проходящего скрытым от познающего образом, с видимым разрывом между доступными восприятию и логике данными и обретаемым в интуиции знанием. Учитывая эти особенности практического знания, видим, что довольно спорна необходимость регулятивного давления на него, зачастую вводимого в функции рефлексии.

Итак, для профессионального знания учителей требуется различать: 1) знание, подвластное описанию науки педагогики, берущей на себя регулятивные функции: создание силами теории определенных практических правил, и 2) знание, равное педагогическому искусству, так же не вербализуемое, как практическое знание инструмента у музыканта. Как таковое оно является ускользающим. Между этими двумя обнаруживается та же ощутимая граница, что между педагогами теоретиками и практиками. Первые обобщают и формулируют закономерности.

В феноменологических формулировках, по П. Хёрсту, т. к. в составе всякого знания есть не только попадающее в фокус внимания явное, выраженное уровня знание, но и фоновое, невыраженное, становящееся выра-

женным при фокусировании на нем, практическое знание относится ко второму, «и это составляет львиную долю профессионального опыта педагогов». Поэтому «профессиональный педагогический опыт ... не выводим из каких-либо дисциплинарных теорий, а должен почитаться автономным уровнем образовательного знания»<sup>18</sup>.

Какова тогда роль рефлексии относительно «невыразимого практического знания» педагогов? Рефлексия возможна и полезна как *последующее отражение* («рефлексия-наддействием») – так же, как просмотр своего действия, заснятого на камеру (так, просмотр танца дает познакомиться с собой-танцором). Но, чтобы извлечь пользу, требуется «взгляд со стороны» еще притянуть обратно в точку Я-деятеля, чтобы перевести замеченное в рефлексии в измерения позиции «Я». Если это педагогическое действие, то оно захватывает познание, мотивацию, эмоции, тело, которые рефлексия позволит рассмотреть, благодаря повтору и замедленному «прокручиванию».

Сегодня с педагогической рефлексией связывают преимущественно организационно-деятельностную сферу (что учитель делал, как организовывал(а) свое действие, среду, учащихся), и педагогам предлагают совершать рефлексии внешних действий, используя ее для самооценки. Но в действии педагога не менее, а скорее более важны мышление, мотивация, эмоции, самосознание. И этому не может быть аналогом внешняя «видеозапись».

А цель и взгляд оценки – это вектор «контроля», внедряемый теперь уже в самого педагога, и это фильтр, не пропускающий многого, а в итоге, фиксирующий и усиливаю-

<sup>17</sup> Ryle on Mind and Language (Philosophers in Depth) / Ed. Dolby D. London: Palgrave Macmillan. – 2014. URL: [https://ebookey.org/PDF-Ryle-on-Mind-and-Language-Philosophers-in-Depth\\_3037868.html](https://ebookey.org/PDF-Ryle-on-Mind-and-Language-Philosophers-in-Depth_3037868.html)

<sup>18</sup> В изложении А. П. Огурцова, В. В. Платонова. Далее цитата из них же (Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.).



щий разрыв между должным и наличным. Тезис автора в том, что рефлексия продуктивнее, когда направлена к иной цели: *узнать и понять самих себя – деятелей и свою деятельность*. Так, мы скорее раскроем причины происходящего и отыщем пути преобразований.

«Невыразимое практическое знание педагогов» является ускользающим из-за фонового положения и сложности, многоаспектности, поэтому рефлексия нуждается в последовательном и многомерном воспроизведении события в его внутренних и внешних движениях. Само такое отражение в уме может еще не выходить на вербализацию, тем более теоретизацию, оставаясь практическим знанием.

Начав различать и обозначать элементы происшедшего, мы двигаемся в направлении схематизации, сопряженной с концептуализацией и приходим к уровню обобщений. Доводить ли концептуализацию до уровня обобщений или остановиться на уровне «ситуации» (*case study*), зависит от потребности и решения педагога. Не только в первом, но и во втором случае он(а) может получить серьезные результаты рефлексии: 1) обнаружив то, что не замечал(а); 2) придя к новому пониманию; 3) и к само-преобразованию в результате взгляда на себя «как бы со стороны», увидев и идентифицировав свои мотивации, эмоции, позиции, понимания, предвзятости-допущения (когнитивные пресуппозиции, важность работы с которыми подчеркивается в герменевтике).

Теперь рассмотрим *отражение-размышление*. «Рефлексия-в-действии» означает замедление самого действия, о чем заявляли критики Д. Шона, и это легко проиллюстрировать отрицательным примером сороконожки, которая вздумала бы отслеживать движения

своих ног. Существуют мнения в поддержку обоснования возможности использовать рефлексии-в-действии как необходимой для внесения корректировок в действия учителя [7]. Д. Шон уточнял трактовку и подчеркивал, что имеет в виду скорее внимание, что близко к обсужденному нами выше отражению без концептуализирующей вербализации.

И все же, полагаем, даже при таком понимании для педагогического искусства, неправильно будет включать рефлексию как обязательный элемент действия. Почему? Потому что всякое отражение, вводимое в состав действия, как опосредующее звено нарушает его спонтанность, непосредственность. И рефлексия, вводя образ-себя педагога между ним/ней и обучающимися, может давать помеху, «шум» для педагогических отношений и взаимодействий. Так, рефлексия-в-действии остается возможной лишь в гадамеровском смысле высвечивающих «рефлексивных актов иного порядка».

*Практика педагогической рефлексии и обучение ей*. Как педагогам практиковать и, в особенности, осваивать рефлексию? В движении рефлексивного учительствования принципы были описаны самим Д. Шоном [18–19], кроме того, развиты в работах К. Зейчнер и К. Листона [25], П. Ворвика<sup>19</sup>, А. Полларда<sup>20</sup> с группой соавторов, включая П. Ворвика, Селларс [20] и др. По П. Ворвику, учителю, чья рефлексия-над-действием детерминирована пределами собственного опыта, для дальнейшего роста «требуется выход на более ши-

<sup>19</sup> Warwick P. Reflective practice: some notes on the development of the notion of professional reflection. ESCalate (Education Subject Centre of the Higher Education

Academy). Digital Education Resource Archive (DERA). – 2007. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/13026/>

<sup>20</sup> Pollard A., etc. Reflective Teaching in Schools. London: Bloomsbury. – 2014.



рокие рамки, возможно, благодаря взаимодействию с наставником»<sup>21</sup>. В русле «исследования-в-действии» обычно предлагают обучение рефлексии с участием методистов, управляющих рефлексивной беседой.

Все же, учитывая проблему манипулирования и вторжения в те процессы, которые по их природе должны представлять самосознание индивидуума, остается вопрос: «Как можно учить Другого самосознанию?»

Представим методологию освоения гуманитарной рефлексии, возможную в контексте непрерывного педагогического образования по модели «Творческий самоопределяющийся/автономный рефлексивный учитель», в педагогическом обучающемся профессиональном сообществе [3], основанную на представлениях и опыте автора статьи в рамках проекта рефлексии и философии учителя в 2013–2016 гг.<sup>22</sup>

Педагогам в сообществе предлагается пробовать рефлексии своего педагогического опыта или происходящего события. Прояснив свое понимание рефлексии и получив опыт в ней в сообществе, педагоги смогут применять ее индивидуально в повседневной практике – по тому же образцу, интериоризировав роль Другого, задающего вопросы.

Разберем важные для рефлексии моменты. Следует ввести принципы обсуждения: а) отслеживать понятность и логику; б) проясняя высказывания, извлекать «зерна смысла»; в) вопрошать о более глубоком, скрытом уровне происшедшего, его причин и следствий.

#### *Стадии работы*

1. Первое – создание условий: доверие к участникам сообщества, понимание смысла и значимости рефлексии, необходимые договоренности:

а) первый шаг – *доверие*; без доверия члены сообщества могут не только намеренно закрываться и от других, и от себя, но и воспринимать происходящее как противостояние, что меняет картину рассматриваемого в рефлексии и заставляет включать ее в скрытое развитие проблемных отношений; шаг установления уважительной и равностной атмосферы в сообществе (краткое представление, принятие цели понять Другого и неформального тона) можно назвать: «*Смотрим друг другу в лицо*»;

б) следующий шаг – «*рефлексируем рефлексиию*»; участники делятся предварительным пониманием, ожиданиями, и здесь требуется прояснить содержание и характер происходящего: содержание – это поэлементное восстановление определенного педагогического или образовательного события; затем его уточнение и углубление, благодаря вкладу участников; и, наконец, извлечение замеченного и понятого; характер происходящего – процесс всматривания (не разрешение педагогических проблем, хотя оно и может случаться); участникам следует осознать, что процессы рефлексии тонки, сложны и не характерны как произвольные для обычной жизни, поэтому договориться, что они оставляют за порогом ожидания и удовлетворяются тем, что учатся, и тем, что удастся увидеть (в особенности, тому, кто выносил свой опыт на рефлексиию); прогресс проявится в способности к более пристальному взгляду на событие, затем – в изменениях устоявшегося понимания и стереотипов действий; название этого шага: «*О процессе и прогрессе*»; ведущий предупреждает о трудностях: удерживать внима-

<sup>21</sup> Там же.

<sup>22</sup> Проект рефлексии и философии учителя представлен на сайте: URL: <http://o-ch.ru/teacher/>



ние, не «соскальзывать»; вспоминать процессы в деталях; идти вглубь, не удовлетворяясь поверхностной фиксацией;

в) «*дополнительные договоренности*» – участники, исходя из того, что каждый услышал для себя, формируют договоренности (ведущий помогает, стараясь привлечь внимание к различению «рефлексии» и «действия» (даже действия речи) и необходимости пауз – времени, чтобы думать, предупреждает о замедлении процессов ради мысленного просмотра и вчувствования; этой цели служит и фиксация внутренней речи, для чего можно использовать форму письменных вопросов, которые сами участники ставят для рефлексии, и ответов на них.

2. Собственно рефлексия (проводится в малых группах по 3–4 человека) – первая фаза – воспоминание. Сначала участники обсуждают, какие элементы, складывающие событие во внешней и внутренней реальности, во взаимосвязях, динамике полезно учитывать. Затем несколько минут отводится на личный процесс воспоминания: участники определяют свое событие и, чтобы вспомнить его и заново вчувствоваться, набрасывают его опорные точки, пространственную схему (если помогает), памятные моменты.

3. Собственно рефлексия: фаза рассказа – участник, «погружаясь» (может быть, прикрыв глаза), подробно вслух вспоминает то, что «само вспоминается»; другие *тренируют эмпатию* – подсоединение-сопереживание; по завершению – пауза: рассказчик вносит в личные записи замеченное относительно своей мотивации, мыслей и т. д. Другие члены группы пишут вопросы, предназначенные прояснить и углубить картину события.

4. Рефлексия: фаза уточнения – это герменевтическая работа «по кругу» – рефлексия в диалоге, требующая немало времени. Участ-

ники записанные вопросы передают рассказчику через соседа, который зачитывает вопрос и рефлексировывает: как он(а) этот вопрос понимает, и в чем видит повод или причину для вопроса (в рефлексированном событии; в спрашивающем; иные причины, – здесь уместно активное критическое мышление, подвергающее сомнению, критике, вопрошанию все, что принималось как данность). Автор вопроса отвечает на предложенные трактовки. Остальные участники рефлексировывают (без высказываний) разворачивающуюся ситуацию понимания внешних и внутренних причин и взаимодействий (если герменевтическую работу брать как одну из первоочередных задач семинара, то следует дать им высказаться). Наконец, рефлексировавший рассказчик отвечает на сами поднятые вопросы.

5. Рефлексия: фаза обсуждения. Участники обсуждают рефлексированное событие и делятся пониманием его элементов и целого.

6. Завершение. Пауза: рассказчик и участники делают личные записи, что каждому удалось вынести из рефлексии. Если есть желание, рефлексировавший делится чем-то, что удалось понять заново о себе и педагогическом событии.

Однако в данной методологии, осуществимой в педагогическом сообществе, момент «личного», частного в рефлексии представляется важным для двух целей: для более эффективной интериоризации; для сохранения «канала связи» рефлексии с «невывразимым практическим знанием» учителя.

### Результаты исследования

В результате произведенного в исследовании анализа, мы пришли к выводам о разных случаях относительно гуманитарной рефлексии.



1. Случаи, в которых рефлексия может быть не нужна, – это спонтанное педагогическое действие. Но и тогда есть польза от предшествующего развития опыта рефлексии, усиливающего способность к сосредоточенности и осознанности действия.

2. Рефлексия в широком значении как отражение (в мысленных образах). Она возникает в рамках практического знания, включаясь в ход педагогического процесса и в личную пост-событийную работу педагога со своим опытом.

3. Рефлексия в значении размышления, направленного в целом на педагогическое действие, может иметь результатом работу педагога со своим опытом, в большей или меньшей степени концептуализируемую в понятиях и схемах профессиональных конструктов. Эти результаты могут либо оставаться в рамках целей и методов «рефлексивного учительствования», способствуя личным открытиям и пониманиям педагога, либо выходить на уровень «исследования-в-действии» – объективных выводов, получаемых в исследовательской, поисковой активности учителя. В последнем случае, по нашему мнению, эта активность, направленная на теоретизацию, может вести и к урону для педагогического искусства.

4. Рефлексия в ее специфическом значении как обращение деятеля к собственному уму (к когнитивным, мотивационным и прочим аспектам). Такая практика ведет к углублению педагогического опыта и к самоосвобождению педагога.

В результате гуманитарной рефлексии могут быть затронуты разные области концептуального и практического знания учителя:

– область знания предмета и отношения с ним учителя: это смыслы, вычитываемые педагогом в предметном знании, и горизонты для него;

– индивидуальный характер педагога как основания педагогического стиля;

– способность выражать себя;

– способность слушать и слышать Другого, – даже если Другой, ученик, плохо умеет выразить себя;

– область эмоций, – путем рефлексии развивается культура эмоций: распознавание деструктивных эмоций, умения настраивать свои эмоции, корректировать эмоции свои и учащихся;

– энергия педагогической деятельности;

– педагогическая интуиция;

– организационные умения, поскольку организация – это приведение элементов в систему, имеет значение рефлексия с осмыслением собственных оснований системы;

– искусство общения и отношений, в особенности, педагогических;

– область ценностей.

После того, как собственные неосмысленные области «слепого пятна» и предвзятости рефлексивно зафиксированы, требуются методы, активизирующие критическое педагогическое мышление – открытость ума, ломку стереотипов, выявление скрытых противоречий и отсутствия обоснований.

Общее направление в освоении гуманитарной рефлексии можно описать так: педагоги подвергают свой опыт обработке «способами смыслообразования»: активной «конденсации» (извлечения) смыслов и «кристаллизации» (системного связывания) смыслов. Под «смыслами» подразумеваю *личностные-смыслы* (отнесенные к предмету содержания разных сфер личности, когда они достигают единства).

### Заключение

В результате оригинальной философской проблематизации педагогической рефлексии автором было прояснено, что называемое рефлексией сегодня разными учеными



в области педагогики, оказывается разными по своей природе событиями. Автор выделил: 1) логико-методологическую практику – рефлексию мышления (по Г. П. Щедровицкому), не охватывающую деятельность педагога в ее полноте; 2) организационно-деятельностную практику самооценки, самоанализа, охватывающую тактику или – как максимум – стратегию деятельности (по техникстской модели образования); 3) гуманитарную (человеко-ориентированную) практику, состоящую во «вслушивании в свой внутренний личный опыт» и имеющую цель: *узнать и понять самих себя – деятелей и свою деятельность.*

На основе этого понимания автор обосновала рефлексию гуманитарной модели как

ту, которая обретает доступ к «невыразимому практическому знанию» педагогов, лежащему в основе искусства педагогической деятельности; составляет путь самоопределения (автономии) относительно своей деятельности и самоосвобождения учителя и имеет значение для четырех видов случаев. Автор доказал, что рефлексия в гуманитарной интерпретации представляет сам «способ быть учителем», в человекомерных смыслах бытия учителем, что в ближайшем будущем может стать существенным ответом педагогов на вызовы появления искусственного интеллекта в образовании. Исходя из обоснованного, была методологически разработана авторская модель освоения гуманитарной рефлексии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бизяева А. А.** Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия: монография. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 213 с.
2. **Кожевникова М. Н.** Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 63–67.
3. **Кожевникова М. Н.** Творческий самостоятельный рефлексивный учитель: модель подготовки педагога // Человек и образование. – 2016. – № 1 (46) – С. 115–121.
4. **Стеценко И. А.** Формирование педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – Т. 4. – С. 37–40.
5. **Argyris C., Schön D. A.** Organizational learning: A theory of action perspective // Reis. – 1997. – № 77/78. – С. 345–348. [Google Scholar](#)
6. **Argyris C., Schön D. A.** Organisational Learning II: Theory, method, and practice. – Addison-Wesley, 1996. [Google Scholar](#)
7. **Beck C., Kosnik C.** Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching // Curriculum Inquiry. – 2001. – Vol. 31, Issue 2. – P. 217–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00193>
8. **Belvis E., Pineda P., Armengol C., Moreno V.** Evaluation of reflective practice in teacher education // European Journal of Teacher Education. – 2013. – Vol. 36, Issue 3. – P. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
9. **Berci M. E.** The Staircase of teacher development: a perspective on the process and consequences of the unity and integration of self // Teacher Development. – 2006. – Vol. 10, Issue 1. – P. 55–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530600587113>
10. **Finefter-Rosenbluh I.** Behind the scenes of reflective practice in professional development: A glance into the ethical predicaments of secondary school teachers // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 60. – P. 1–11 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.028>



11. **Higgins Ch.** The good life of teaching: an ethics of professional practice // Journal of Philosophy of Education. – 2010. – Vol. 44, Issue 2-3. – P. 189–478. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jope.2010.44.issue-2-3/issuetoc>
12. **Jay J. K., Johnson K. L.** Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education // Teaching and Teacher Education. – 2002. – Vol. 18, Issue 1. – P. 73–85. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
13. **Jurow S. A.** Cultivating Self in the context of transformative professional development // Journal of Teacher Education. – 2009. – Vol. 60, Issue 3. – P. 277–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109336895>
14. **Mann S. J., Walsh S.** RP or 'RIP': a critical perspective on reflective practice // Applied Linguistics Review. – 2013. – Vol. 4 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
15. **McMillan J. H., Schumacher S.** Research in education: Evidence-based inquiry. – Pearson Higher Ed, 2014. [Google Scholar](#)
16. **Oakley G., Pegrum M., Johnston Sh.** Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. – Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2014. – Vol. 42, Issue 1. – P. 36–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>
17. **Palmer P. J.** The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life. – John Wiley & Sons, 2017. [Google Scholar](#)
18. **Schon D. A.** The reflective practitioner: How professionals think in action. – Basic books, 1984. – Vol. 5126. [Google Scholar](#)
19. **Schon D.** Teaching artistry through reflection-in-action // New Thinking in Organizational Behaviour / Ed. Tsoukas H. – Oxford: Butterworth-Heinemann, 1994. – P. 235–249. [Google Scholar](#)
20. **Sellars M.** Reflective Practice for Teachers. – London: SAGE, 2017. [Google Scholar](#)
21. **Sellars M.** Teachers and change: The role of reflective practice // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 55. – P. 461–469. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
22. **Selmo L., Orsenigo J.** Learning and Sharing through Reflective Practice in Teacher Education in Italy // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 116. – P. 1925–1929. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
23. **Weimer M.** Authenticity in Teaching // The Teaching Professor. – 2011. – October 2, Issue. URL: [http://www.montana.edu/teachlearn/documents/AuthenticityinTeaching\\_article.pdf](http://www.montana.edu/teachlearn/documents/AuthenticityinTeaching_article.pdf)
24. **Werbińska D.** From trainee to teacher. Reflective practice for novice teachers // System. – 2016. – Vol. 60. – P. 137–138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.004>
25. **Zeichner K., Liston D.** Teaching student teachers to reflect // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57, № 1. – P. 23–49. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.09)

Margarita Nikolaevna Kozhevnikova, Candidate of Philosophical Sciences, Leading researcher, St. Petersburg branch of Education Management Institute The Russian Academy of Education, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9093-4936>

E-mail: [mkozhevnikova1@gmail.com](mailto:mkozhevnikova1@gmail.com)

## To understand pedagogical reflection of teachers: Justification of human model

### Abstract

**Introduction.** *The article is devoted to the problem of understanding, use, and teaching pedagogical reflection. The purpose of the article is to provide philosophical grounding of pedagogical reflection and to develop its mythological humanitarian model.*

**Materials and Methods.** *The research was carried out within the framework of philosophy of education methodology, using epistemological analysis, phenomenological approaches and socio-philosophical criticism. When developing a humanitarian model of reflection, the methodology of participant observation was applied.*

**Results.** *The author analyzed the existing interpretations and practices of pedagogical reflection, including the foreign theories of D.Shon, Zeichner, Liston, etc., the reflective teaching movement and the "research-in-action" movement, and Russian theory and practice of Methodological school, a psychological concept and methodology of Bizayeva, a reflexive-oriented model of teacher education of Stetsenko, etc.*

*Distinguishing the types of reflection, the author singled out humanitarian reflection. Philosophical analysis of the nature of reflection led to the problem of professional teacher' self-consciousness. The meaning of humanitarian reflection as a way to "the authenticity of the teacher" revealed the need for the teacher's reflective position.*

*As it was understood from different educational works, 'reflexion' could be interpreted as events different by their nature. Different types of pedagogical reflection were identified, from which the humanitarian one was singled out and justified. It could be utilized in different scales of use, with different levels of theoretical conceptualization and with different outcomes.*

*A special methodology was worked out to master humanitarian reflection in the continuing teacher education (continuing professional development) according to the author's model 'Creative Autonomous Reflexive Teacher', in the professional learning community.*

*It was acknowledged that the epistemology of pedagogical reflection revealed the problem of relations between the reflection and action.*

**Conclusions.** *As it was clarified, the humanitarian reflection which is different from the organizational and logical-methodological (or technical) ones, is the important path to the "authenticity of the teacher", which justifies the need for a reflective position of a teacher. Due to its capacities of 'condensation' and 'crystallization' of 'personal human meanings' in one's being a teacher, in the nearest future in the face of challenges of artificial intelligence coming into education the relevance of this type of reflection can only increase.*

### Keywords

*Humanitarian reflection; Philosophy of education; Teacher's authenticity; Inexpressible practical knowledge; Hermeneutic practice.*





### Acknowledgements

The reported study was funded by state research project № 27.9434.2017/БЧ

### REFERENCES

1. Bizyaeva A. A. *The Psychology of Thinking Teachers: Pedagogical Reflection*. Pskov, Pskov State Pedagogical University Publ., 2004, 216 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20080081>
2. Kozhevnikova M. N. Student's subjectiveness and teacher's autonomy: educational-and-philosophical analysis. *Man and Education*, 2015, no. 1, pp. 63–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23466331>
3. Kozhevnikova M. N. Creative self-reflexive teacher: model of teacher training. *Man and Education*, 2016, no. 1, pp. 115–121. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26606418>
4. Stetsenko I. A. Formation of Pedagogical Reflection in the System of Higher Pedagogical Education. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2014, vol. 4, pp. 37–40. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21992922>
5. Argyris C., Schön D. A. Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, 1997, no. 77/78, pp. 345–348. [Google Scholar](#)
6. Argyris C., Schön D. A. *Organisational Learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley Publ., 1996. [Google Scholar](#)
7. Beck C., Kosnik C. Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching. *Curriculum Inquiry*, 2001, vol. 31, issue 2, pp. 217–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00193>
8. Belvis E., Pineda P., Armengol C., Moreno V. Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 36, issue 3, pp. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
9. Berci M. E. The Staircase of teacher development: a perspective on the process and consequences of the unity and integration of self. *Teacher Development*, 2006, vol. 10, issue 1, pp. 55–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530600587113>
10. Finefter-Rosenbluh I. Behind the scenes of reflective practice in professional development: A glance into the ethical predicaments of secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 60, pp. 1–11 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.028>
11. Higgins Ch. The good life of teaching: an ethics of professional practice. *Journal of Philosophy of Education*, 2010, vol. 44, issue 2-3, pp. 189–478. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jope.2010.44.issue-2-3/issuetoc>
12. Jay J. K., Johnson K. L. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2002, vol. 18, issue 1, pp. 73–85. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
13. Jurow S. A. Cultivating Self in the context of transformative professional development. *Journal of Teacher Education*, 2009, vol. 60, issue 3, pp. 277–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871093336895>
14. Mann S. J., Walsh S. RP or 'RIP': a critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 2013, vol. 4 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
15. McMillan J. H., Schumacher S. *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed, 2014. [Google Scholar](#)



16. Oakley G., Pegrum M., Johnston Sh. Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2014, vol. 42, issue 1, pp. 36–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>
17. Palmer P. J. *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. John Wiley & Sons Publ., 2017. [Google Scholar](#)
18. Schon D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books Publ., 1984, Vol. 5126. [Google Scholar](#)
19. Schon D.: Teaching artistry through reflection-in-action. *New Thinking in Organizational Behaviour*. Ed. Tsoukas H. Oxford, Butterworth-Heinemann Publ., 1994, pp. 235–249. [Google Scholar](#)
20. Sellars M. *Reflective Practice for Teachers*. London, SAGE Publ., 2017. [Google Scholar](#)
21. Sellars M. Teachers and change: The role of reflective practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 55, pp. 461–469. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
22. Selmo L., Orsenigo J. Learning and Sharing through Reflective Practice in Teacher Education in Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 1925–1929. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
23. Weimer M. Authenticity in Teaching. *The Teaching Professor*, 2011, October 2, issue. URL: [http://www.montana.edu/teachlearn/documents/AuthenticityinTeaching\\_article.pdf](http://www.montana.edu/teachlearn/documents/AuthenticityinTeaching_article.pdf)
24. Werbińska D. From trainee to teacher. Reflective practice for novice teachers. *System*, 2016, vol. 60, pp. 137–138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.004>
25. Zeichner K., Liston D. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 1987, vol. 57, no. 1, pp. 23–49. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

Submitted: 30 September 2017    Accepted: 03 November 2017    Published: 30 December 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).