

## РЕЗЕРВЫ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ<sup>1</sup>

А. Ф. Закирова

г. Тюмень, ИИПиП ТюмГУ

Читательская деятельность, являющаяся базовым, основополагающим компонентом как профессиональной подготовки, так и непосредственной практической деятельности педагога, к сожалению, недостаточно используется для развития педагогического творчества будущего учителя — творчества вдохновенного, осмысленного и рационально выверенного.

Традиционно во все времена и у всех цивилизованных народов образ педагога ассоциировался прежде всего с книгой. Тем не менее, в современной дидактике высшей школы не достигнуто прочное и устойчивое понимание того, что профессионально значимые ценностные ориентации, концептуальные схемы сознания, а также модели деятельности подспудно закладываются при работе с текстами. При этом значимо не только *что читает* и осваивает педагог, не только (а в ряде случаев и не столько) профессионально значимое содержание учебного материала, но также сами *способы (технологии, методики) тексто-опосредованного овладения профессией*.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

Чрезвычайно важно понять, что установка на желаемое (потребное и постоянно провозглашаемое) педагогическое творчество, гуманистическое мировоззрение и гуманитарно ориентированное педагогическое сознание во многом задаются характером читательской деятельности.

В основе феномена чтения — осмысление культуры, сопровождающееся *качественным изменением сознания личности*. Следует отметить, что на формирование механизмов смыслообразования и понимания в процессе освоения текстов оказывают мощное влияние факторы идеологического и социокультурного характера. Под влиянием складывающейся киберкультуры невольно происходит определенная деформация духовной составляющей педагогической профессии. Увеличение объемов и наращивание темпов «переработки» учебного материала, являясь, с одной стороны, благом, количественным показателем рационализации учебной деятельности, с другой стороны, к сожалению, тормозит развитие гуманного сознания и гуманитарного мышления будущего педагога, поскольку рефлексивное «проживание» психолого-педагогического знания и творческое смыслообразование подменяются форсированным потреблением информации.

Именно поэтому так востребована сегодня *педагогическая герменевтика* как методология гуманитарного освоения феноменов культуры, в основе которой идея воздействия механизмов интерпретации культурных текстов на профессиональное сознание педагога, на способы его мышления и миропонимания, а также — опосредованно — на другие виды педагогической деятельности: прогнозирование, моделирование, проектирование, диагностику и педагогическое общение.

Концептуально значимыми для профессионального обучения будущего педагога являются следующие *положения педагогической герменевтики*: идея знаково-символического культурного опосредования образования, идея соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного), рационально-логического и интуитивного планов понимания культурных текстов, идея соединения проективного и рефлексивного начал смысловотворчества, идея взаимопереходов метафоризации и терминологии

гизации и обратимости мышления, сопровождающих процесс рефлексивного понимания, идея превращенной формы, идея принципиальной значимости временного фактора в осмыслении гуманитарных феноменов.

Достоинством герменевтического подхода является расширение арсенала познания человека, поскольку в качестве *источников педагогического знания* он предлагает не только общественный, но и индивидуальный, не только рациональный, но и эмоционально-чувственный опыт, представленный в науке, а также в религии, искусстве, языке, народных традициях и в культуре в целом. Кроме того, герменевтика предусматривает познание человека и окружающего мира с использованием, наряду с классическими, методами, почерпнутыми из естественнонаучного знания, *методов гуманитарных наук*. Все это способно существенно обогатить эвристические возможности учебно-познавательной и, прежде всего, текстовой деятельности будущего педагога.

Ключевыми метафорами, раскрывающими и характеризующими суть герменевтического подхода являются *«опосредование»*, *«связь»*, *«мост»*. Применительно к профессиональной подготовке педагога эта идея может быть раскрыта так. Будущий учитель в процессе обучения в вузе *выстраивает* связи с социокультурным содержанием, представленным в учебных, научных, научно-популярных, художественных и иных текстах, обращаясь при этом к научным категориальным системам, концептуальным схемам, системам образов и символов. Освоение культурного опыта сопровождается смыслообразованием, характер и качество которого во многом определит уровень квалификации и профессиональной культуры учителя в будущем. В дальнейшем в практической педагогической деятельности педагогу предстоит *вторично «наводить мосты»*, выступая посредником между обществом и новым поколением воспитанников. Таким образом, *механизмы творческого смыслообразования, приобретенные педагогом в процессе его обучения, а также в жизненном и профессиональном опыте, будут спроецированы в реальных учебно-воспитательных ситуациях и многократно «перезапущены» в условиях самостоятельно организуемого образовательного процесса.*

Исходя из сказанного, организация смыслоориентированного чтения при подготовке педагога направлена не на формальный процесс добывания информации и не на механику читательской деятельности (типа освоения методики скорочтения), а на отработку профессионально значимых умений и навыков, в ряду которых: описание, объяснение, проведение анализа и сравнения, доказательство, убеждение, истолкование, интерпретация, рассуждение, оценивание, самоанализ, понимание и т. д.

Данный ряд не завершен, но совершенно очевидно, что все перечисленные виды деятельности и операции основаны на умении педагога мыслить, общаться, вербализовать свои намерения, обмениваясь идеями с опорой на письменный и устный текст.

Возможности читательской и в целом текстовой деятельности педагога в развитии и стимулировании, *с одной стороны, педагогического творчества, а с другой — его рационального упорядочения и алгоритмизации* обусловлены двойственным характером текстовой деятельности, связанной с пониманием, истолкованием и интерпретацией знаний о действительности. Он проявляется, прежде всего, в *двойственности самого субъекта понимания* как деятельности. Субъект понимания выступает, с одной стороны, как субъект общественный, а с другой — как неповторимая личность с самобытным внутренним миром, поэтому ценностное отношение к знанию проявляется в двух различных формах: коллективной (универсальные культурные ценности) и в индивидуальной (личностные смыслы).

Кроме того, для интерпретирующей деятельности будущего педагога как читателя характерно тесное *взаимодействие познавательного и эмоционального аспектов, мышления и воображения*. В этой связи, как точно указывает В. С. Библер, задача ученого сводится к тому, чтобы осмыслить противоречивую, расщепленную форму человеческой самодеятельности в тождестве противоположных начал: рассудочности и интуиции, произвольной фантазии и жесткого формализма, единичного и всеобщего [2]; мы продолжаем этот ряд: значения и смысла деятельности, логико-гносеоло-

гической и ценностно-смысловой ее характеристик, творчества и алгоритмизации в процессе объяснения и понимания предмета изучения.

Два типа анализа деятельности (технологический, направленный на усвоение значений, и смысловой, связанный с постижением культурных смыслов) взаимодополняют друг друга. В этой связи *понимание* — это наведение мостов между значением и смыслом. Если предметом интерпретации как рационального познания являются точные понятия — объективные значения знания, а предметом творческого понимания — образы культуры или образы, жизненно значимые для субъекта интерпретации, то *предметом объясняющего понимания является момент связи значения и смысла, единичного и всеобщего, единство образа и понятия, то есть образ, обогащенный мыслью.*

Вслед за С. Л. Рубинштейном, который доказывает, что образ не является только низшим уровнем познания, считаем, что наглядно-образное мышление выступает на всяком, даже самом высшем уровне мышления. Включаясь в мыслительный процесс, *образ сам интеллектуализируется* [3, с. 389-390]. В результате образ становится все более совершенным носителем мысли, в самом чувственно-наглядном своем содержании все адекватнее отображающим ее значение. Кроме того, в ходе интерпретации осуществляется анализ постигаемого знания и выявление составляющих его элементов и синтез, вскрывающий существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. По С. Л. Рубинштейну, *анализ и синтез поочередно выступают на первый план.* При этом, на наш взгляд, при определении объективного значения заключенного в тексте педагогического знания в основном преобладает анализ, а включение объективных значений знания в разнообразные связи происходит преимущественно на основе синтеза.

В процессе текстовой деятельности интерпретация знания предусматривает: постижение его *парадигматического уровня*, то есть объективных значений (закономерностей и законов, отражающих устойчивые и повторяющиеся причинно-следственные связи интерпретируемого знания и представленных преимущественно

в научных и классических учебных текстах), а также *нарративно-го уровня* знания и воплощенных в нем жизненных смыслов (способов конкретной связи, сочетаемости данных понятий в реальной жизненной практике и соответствующих повествовательных текстах).

Основным ориентиром объясняющего понимания в процессе освоения разнородных учебных текстов является *сочетание*

- *логико-гносеологического и ценностно-смыслового,*
- *алгоритмического и творческого,*
- *когнитивного и аффективного,*
- *понятийного и образного* начал интерпретации знания в точке пересечения вертикали беспристрастных объективных значений и горизонтали личностных, субъективно и ситуативно обусловленных жизненных смыслов.

При этом разграничение между пониманием, интуитивным «схватыванием» и рациональным объяснением идей и образов в процессе чтения весьма относительно и условно. В процессе объясняющего понимания в единстве мышления и воображения, смыслотворческой и технологической его сторон происходит оформление «связной системы личностных смыслов» или, по терминологии А. Г. Асмолова, «смыслового образования» как специфической базовой единицы личности, ее «ядра». А. Г. Асмолов, характеризуя генезис понятия «смысловое образование» и раскрывая его содержание, отмечает, что данный феномен характеризует сознание человека как неоднородную реальность, включающую два уровня: уровень рационального (рефлексивного) сознания и уровень практического («дорефлексивного») сознания. В качестве средств формирования личностных, имеющих жизненное значение смыслов особенно выделяется искусство, способное «побороть равнодушные значения» [1, с. 108].

Рассмотрим названные концептуальные идеи применительно к условиям профессиональной подготовки будущих педагогов.

Процедура герменевтической интерпретации педагогического знания представляет собой, с одной стороны, регулируемую целеполаганием *исследовательскую деятельность читателя*, с дру-

гой, — *смыслостроительство, обращение к сфере сознания личности*. В процедуре заложена идея покомпонентного формирования противоречивых («расщепленных») характеристик интерпретирующей деятельности: ее предмета, способа, коммуникативно-формообразующих характеристик.

Предмет интерпретации представляет собой интегративное образование, включающее в себя заданную педагогическим текстом содержательную проблему или учебно-познавательную задачу (предмет познания) и рефлексивно с ними связанный субъективно-индивидуальный образ проблемной ситуации, складывающийся в сознании под воздействием личного жизненного опыта и социально-культурного контекста.

Формирование рациональных логико-гносеологических аспектов предмета интерпретации наиболее успешно осуществляется на материале научного и учебно-методического текста; при этом выдвигаются и достигаются следующие познавательные задачи:

- нахождение в педагогическом тексте главного содержательного элемента,
- «включение» проблемного видения, поиск заключенных в текстовом материале противоречий и парадоксов,
- концентрирование внимания и мыслительной активности,
- формулирование научных и учебных проблем,
- установление структурных связей между элементами педагогических знаний;
- проникновение в противоречивую сущность постигаемых явлений, выявление отношений единства и противоположности их сторон.

При выделении предмета понимания как познавательной проблемы имеет значение субъективный характер проблемности: при формально одинаковом уровне подготовленности студента или практикующего педагога один и тот же вопрос может оказаться непроблемным для одной части читателей-интерпретаторов и проблемным для другой. Кроме того, предмет познания может быть не присвоен субъектом, остаться рядоположным объекту познания в связи с тем, что в учебных и научных текстах представления о дей-

ствительности преимущественно основаны на «правильных» рационально систематизированных сведениях, исключающих саму возможность противоречия и «озадачивания».

В основе механизма выдвижения версии интерпретации знания лежат и интеллектуальное, и образное начала, причем в заданных для освоения учебных и научных текстах образно-эмоциональный аспект обычно представлен слабо. В этой связи для того, чтобы зародилось «предчувствие знания», целесообразно рациональный анализ строгих научных парадигм сочетать с обращением к образным ассоциациям, заложенным в художественных текстах по рассматриваемой тематике, а также к житейским представлениям.

Эффективным стимулом-раздражителем, необходимым для оживления образного мышления, может стать предмет, его изображение, слово. Таким стимулом-раздражителем может быть воспоминание будущего педагога о собственном школьном детстве.

Стимул-раздражитель необходим для актуализации жизненного опыта и оживления связанной с ним системы ассоциативных образов. Таким образом, читатель-интерпретатор помещает себя внутрь контекста, *соединяя познавательную и рефлексивную деятельности*. Механизмы рождающегося при этом *диалогического понимания* очень точно и тонко описаны в философской и литературоведческой бахтинологии, в которой слово рассматривается как место пересечения текстовых плоскостей, как диалог различных видов письма: письма самого писателя, письма получателя и письма, образованного культурным контекстом. При этом диахрония трансформируется в синхронию, и в свете этой трансформации линейная история оказывается не более чем одной из возможных абстракций. Преодоление абстракции происходит с помощью процедуры *письма-чтения*, то есть создания знаковой структуры. Понимание педагогического текста происходит как «вхождение в герменевтический круг» через «наведение мостов» от объективных значений знания к смыслам. При этом контекст объективного научного знания накладывается на контекст культуры, а затем на контекст жизни конкретного субъекта интерпретации.



В системе познавательных задач по освоению текста неявно заложена структура учебной деятельности и способ интерпретации знания, своего рода *эвристическая программа*, которая может стать основой организации и беседы, и самостоятельной работы читателя поискового характера. Поиск или конструирование системы подпроблем интерпретируемого педагогического текста позволит решить следующие задачи:

- увязывание частных вопросов педагогической проблемы с более общими,
- выявление системных отношений между понятиями, фактами, теориями и проведение системного анализа текста,
- выдвижение вариативных предположений-гипотез (версий интерпретации текста),
- логическое построение и вербальное оформление аргументированных доказательств.

Процесс герменевтической интерпретации педагогического текста носит вероятностный характер и имеет много общего с процессом выдвижения исследовательской гипотезы как цепи суждений и умозаключений. *Гипотеза как форма научного мышления присутствует в процессе интерпретации текста в явном и скрытом виде.* Это кульминационный момент понимания текста, на котором обнаруживаются существенные черты и связи фактов, составляющих его содержание.

Как и в процессе создания гипотез, в интерпретации текстов участвуют способности человека разного рода: и способность к рационально-логическому анализу условий проблемы, и память, привлекающая на помощь все наличное знание, и жизненный опыт, и умение замечать аналогии между данным случаем и другими, отличными от него, и способность воображения и фантазии, дающая возможность уму выходить далеко за пределы известного и порождать принципиально новые идеи, и интуиция, позволяющая высказывать догадку.

Коммуникативно-формообразующий аспект интерпретации воплощенного в текстах педагогического знания включает в себя

*систему строгих научных парадигм*, в которые входит интерпретируемое знание, оформленное с помощью однозначных терминов, и *систему авторских текстов-нарративов* как открытых структур, построенных с помощью образно-аллегорических языковых средств, расширяющих научный контекст до контекста жизни интерпретатора. В этой связи в качестве эффективного средства «освобождения мысли» интерпретатора-истолкователя могут выступать метафоры, обеспечивающие многовариантное прочтение педагогического текста.

Метафоры незаменимы в процессе выдвижения гипотез, моделирования и экстраполяции идей и выводов, их распространения на другие условия. Привлечение метафор в качестве стимуляторов («провокаторов») выдвижения версий интерпретации знания помогает обнаружить содержащиеся в нем скрытые предпосылки («неявное знание») на основе объединения когнитивных и аффективных моментов интерпретации. Кроме того метафоры помогают избежать грубых категориальных ошибок (ошибочного отнесения фактов, соответствующих одной научной категории, к некоторой другой). При этом в каждом конкретном случае акценты и общие пропорции «образного» и «концептуального» различны, а метафора предстает как общий механизм познания и сознания, предполагающий вторжение синтеза в сферу анализа, образа — в сферу понятия, единичного — в сферу общего.

*Логика интерпретации педагогического текста* на основе герменевтического подхода представляет собой *перевод мысленного содержания в знаковую форму, в языковое выражение как спиралевидное поступательное движение в объясняющем понимании*:

- от общего к частному и от частного к общему;
- от педагогических явлений — к научно-педагогическим фактам и, наоборот;
- от научных понятий — к художественно-эстетическим образам;
- в соединении синхронного и диахронного подходов;
- на основе сочетания проектирования и рефлексии, перспективы с ретроспективой исследовательского поиска.

Таким образом, педагогическая герменевтика делает ставку на *переключаемость, обратимость, свободу и пластичность мышления*. В этой связи педагогу-читателю полезно в процессе выработки, конкретизации версии понимания педагогического знания осуществлять трансформацию текстового материала в следующих направлениях:

- осознанно переходить с научно-теоретического уровня интерпретации изучаемого на практический;

- проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что свидетельствует об умении усматривать и чувствовать двойственную сущность предмета интерпретации, взаимодействие в нем понятийного и образного начал, общего и частного, о достигнутой способности познание педагогических истин сочетать с их «проживанием»;

- осуществлять жанровую переработку текста в направлениях: «обытовления» научного материала, эстетизации, «онаучивания» и пр.;

- интерпретировать текстовый материал с позиций различных субъектов педагогического процесса;

- в процессе работы над педагогическим текстом сравнивать парадигмальный и нарративный (повествовательный) способы описания материала.

Анализ особенностей и типов аргументации выдвигаемых будущими педагогами интерпретационных версий целесообразно проводить по показателям, характеризующим *субъективно-личностный, содержательный, процессуальный и контекстуальный* аспекты интерпретации. Результаты свидетельствуют, что интерпретативной деятельности студентов, прошедших курс обучения на основе герменевтических технологий, свойственны следующие особенности.

- *Расширение контекста интерпретации*, включение интерпретируемых идей в разнообразные системные связи и новые контексты: личный, общепhilosophский, религиозный, эстетический; проявление способности переходить от одного контекста к другому.

- *Самостоятельность суждений и независимость от авторитета автора*, свобода в обращении с авторской концепцией, сочетающаяся с отсутствием категоричности и терпимостью к другим трактовкам; проявление тенденции творчески отходить от логики изложения интерпретируемого текста, не пересказывать материал, а творчески осмыслять его в собственном контексте с привлечением дополнительных сведений: биографии автора, специфики времени, места, социальной ситуации.

- *Преобладание диалогического характера интерпретации над монологическим*, тенденция развивать и совершенствовать авторскую концепцию, сотворчество («конгениальность») на основе спора с автором, диалога, характеризующегося аргументированной поддержкой или аргументированным опровержением его идей.

- *Преимущественное выдвигание творческих версий интерпретации, носящих открытый характер*, («гипотезы расширяющего характера» по А. Н. Славской), тенденции к выдвиганию серии версий.

- *Сочетание в интерпретации проективного и рефлексивного начал*. Большая часть студентов рефлексивно «помещают себя» внутрь педагогического контекста, сочетая исследование текста с самопознанием и обращением к собственному жизненному опыту.

- *Применение для оформления интерпретативных версий не только специальных терминологических, но и образно-метафорических языковых средств*, в которых наиболее определено проявляется ценностное отношение к предмету интерпретации и рефлексивный характер поиска смыслов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.
2. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 498 с.