



АЛЬФИЯ ФАГАЛОВНА

ЗАКИРОВА —

докторант кафедры общей
и социальной педагогики ТГУ,
кандидат педагогических наук, доцент

УДК: 37.012

**ПРОБЛЕМЫ
ЯЗЫКА ПЕДАГОГИКИ:
ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИЙ
ГЕРМЕНЕВТИКИ**

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемам педагогической герменевтики. Автор анализирует роль языка в обеспечении адекватного взаимопонимания субъектов педагогического процесса, уделяя особое внимание метафоризации языка педагогики.

The article deals with the problems of pedagogical germination. The author analyses the role of language in ensuring adequate mutual understanding of subjects in the process of pedagogical interaction. Special attention is given to metaphORIZATION of pedagogical language.

Герменевтика как философское направление, теория и искусство истолкования и интерпретации прошла сложный путь развития, многими своими идеями перекликаясь с основными положениями прогрессивной гуманистической педагогики и психологии. Стремясь преодолеть издержки традиционной рационалистической ориентации познания, герменевтика идет к пониманию человека через осмысление его эмоционально-духовного опыта, зафиксированного в религии, языке, народных традициях, искусстве, культуре в целом. Герменевтический взгляд на проблемы педагогики позволяет выделить ряд универсальных для гуманитарного познания положений, в соответствии с которыми условиями понимания человека с гуманистических позиций являются следующие: "вчувствование", "вживание" (дивинация) во внутренний мир и психологию другого Я; органичное сочетание познания с самопознанием на основе бесконечного циклического уточнения смыслов и значений в движении по герменевтическому кругу: от общего к частному и от частного к общему; опора в понимании на диалог как необходимое условие самораскрытия субъектов педагогического процесса; сочетание логико-научного и художественно-эстетического подходов в процессе постижения педагогической действительности.

С позиций общей теории понимания особая роль в познании человека принадлежит языку, что, к сожалению, психолого-педагогической наукой в должной мере не учитывается. Между тем язык, являясь универсальным средством общения, непосредственно связан с процессами интерпретации. Каждый из уровней педагогического знания — эмпирический, частнотеоретический и уровень фундаментальных теорий — имеет свою форму языка, в результате чего педагогика представляет собой конгломерат языковых сло-

ев, упорядоченных между собой в сложную систему. В процессе научно-исследовательской деятельности и при использовании научных знаний на практике происходят переносы понятий с одного уровня на другой. Ученый-педагог, исследуя педагогическую действительность, описывает реальность на понятийном уровне с помощью знаковых систем, тем самым осуществляется "переодевание" предметной действительности в иные "одежды", ее замещение определенной знаковой системой (А. А. Вербицкий). В условиях активного развития педагогической науки, появления новых педагогических реалий и новых научных направлений наблюдается расширение терминологического аппарата педагогики, употребление понятий в несвойственных им смыслах. В то же время понятия и их определение не являются самоцелью науки. Известно, что К. Д. Ушинский не всегда употреблял понятия с одним и тем же значением, а Ф. Энгельс писал: "Единственно реальной дефиницией оказывается развитие самого существа дела, а это уже не есть дефиниция" [12]. Сложные отношения на уровне языковых форм приводят к нарушению адекватного взаимопонимания и взаимодействия участников педагогического процесса. Проблема усугубляется в связи с появлением новых отраслей науки. В результате дифференциации знаний ученые даже в пределах одной науки все меньше понимают друг друга. Использование результатов научных исследований также нередко затрудняется в связи с тем, что ученые и практики говорят на разных языках, действуют каждый в своем контексте. Б. С. Гершунский на этот счет отмечает: "Практика сплошь и рядом "отторгает" во многом инородные и малопонятные ей "имплантанты" науки..." [7].

Традиционно в науковедении считается, что средств обыденного языка недостаточно для освоения предмета научного исследования, поскольку науки имеют дело с особыми наборами объектов реальности, не сводимыми к объектам обыденного опыта. Приводятся и такие аргументы: обыденный язык приспособлен для описания и предвидения объектов, вплетенных в наличную практику человека, наука же выходит за ее рамки; кроме того, понятия обыденного языка нечетки и многозначны, их точный смысл обнаруживается лишь в контексте языкового общения, контролируемого повседневным опытом [13]. Однако что касается педагогической науки, то взаимоотношения ее понятийно-терминологической системы с обыденным языком очень специфичны и гораздо сложнее, что обусловлено следующими причинами. Прежде всего, педагогика, как никакая другая наука и вид деятельности, непосредственно связана с повседневной практикой человека; вместе с тем, педагогические явления очень изменчивы, зависят от большого числа факторов, часто не поддаются однозначным оценкам и характеристикам. Самобытность и неповторимая новизна каждого конкретного факта жизни развивающегося человека не всегда позволяет подводить под общие понятия эти разнообразные педагогические факты. В связи с этим нередко рамки научного терминологического аппарата оказываются тесными. Язык педагогической науки и обыденный язык взаимосвязаны и естественным образом проникают друг в друга.

В работах Х. -Г. Гадамера, классика герменевтики, привлекается внимание к богатым потенциальным возможностям обыденного языка, к специфическим особенностям гуманитарных сфер. Х. -Г. Гадамер пишет: "... взаимосвязь значения, которая звучит в каждом слове живого языка, входит одновременно в потенциальное значение термина. Данную особенность нельзя исключать ни при каком применении общезыковых выражений для понятий. Но в естественных науках это не требуется при образовании поня-



тий постольку, поскольку в них всякое употребление понятий контролируется отношением к опыту, то есть обязывает к идеалу однозначности и подготавливает логическое содержание высказываний. Другое дело — философия и вообще те области, где послышки донаучного языкового знания включаются в познание. Там язык, кроме обозначения данного — по возможности однозначно — имеет еще и другую функцию: он является "самоданным" и вносит эту самоданность в коммуникацию" [6].

Педагогическая наука явно недооценивает обыденные представления непрофессионалов о предмете, что отражается и в содержании, и в языковом оформлении знаний. Происходит отчуждение науки от культуры, интеллекта от реальности. "И происходит это потому, что наука выработала свой собственный язык, не понятный большей частью человечества; ... негативное свойство отсутствия общего языка состоит в отрыве связи между ценностями науки и ценностями человечества" [10]. Чтобы убедиться в актуальности данной проблемы, достаточно рассмотреть с точки зрения восприятия и понимания язык педагогической литературы, адресованной студентам, учителям, родителям. Язык и стиль большинства учебников педагогики, методических пособий и рекомендаций, в которых отражены научные знания о закономерностях педагогических процессов, не выдерживает критики как излишне наукообразный, неэмоциональный, сухой. Возникает опасение: не мешает ли форма предъявления, устоявшихся и новых педагогических знаний их пониманию и осмыслению? И более того: не является ли понятийно-терминологическая система педагогики фактором, тормозящим ее развитие?

Иногда языковая символика, становясь уникальным и абсолютным средством, например, спекулятивного, догматического, бюрократического мышления, из могучего орудия действия с вещами превращается, по словам Э. В. Ильенкова, в фетиш, загораживающий ту реальность, которую она представляет. В самом деле, для современного мышления, в том числе и педагогического, характерен уход от догм, это яркая примета времени. Однако новое мышление требует обновленных представлений о понятийной системе науки. Между тем новые нетрадиционные педагогические концепции излагаются, в основном, все еще с использованием старого понятийно-терминологического аппарата. В связи с этим даже самые свежие и прогрессивные идеи нередко воспринимаются через призму прежних контекстов и представлений. Несмотря на активное обновление, педагогика, в силу инерции мышления, еще нередко для многих невольно ложно ассоциируется со сводом догм, лозунгов, призывов, заповедей, правил (октябрят), законов (пионеров), моральных кодексов. Дело в том, что, даже исключив данные понятия из своего арсенала, педагогика во многом сохранила контекст, семантическое поле, в котором эти понятия прежде использовались. В современных разработках по проблеме искусственного интеллекта получила распространение такая форма, как фрейм, под которой понимается структура данных, предназначенная для представления стереотипных ситуаций. Человек, сталкиваясь с новой ситуацией, извлекает из памяти конкретный фрейм и использует его для описания ситуации, при этом возникает опасность, что принципиальная новизна явления может остаться незамеченной. Стандартные способы описания "блокируют" понимание, будучи реализацией "заложенных" в человека образцов знания, обусловленных культурой данного общества, заранее навязывают человеку схему теоретической обработки чувственных восприятий [8].



Закономерно напрашивается вывод о необходимости не только содержательного, но и формального (в том числе понятийно-терминологического) обновления педагогики, о котором свидетельствует активное проникновение в язык новой педагогики понятий и терминов других наук и смежных сфер деятельности (психологии, теологии, социологии, этики, риторики, режиссуры): "интуиция", "импровизация", "имидж", "престиж", "миссия", "замысел", "интрига", "драматизация" и пр.

С герменевтических позиций особенный интерес представляет аспект эстетизации языка педагогики как внешнее проявление глубинных гуманистических изменений в ее содержании. Неоднородные по своему характеру научные знания оформляются при помощи языковых средств различного уровня, среди которых присутствуют как слова-термины, так и образные средства. Педагогическая наука и практика насыщена и перенасыщена образами. Проанализируем этот феномен с позиций лингвистических и эстетических. Известно, что знание о предмете может быть воплощено в словепонятии и в слове-метафоре. В понятии представлено некоторое "чистое" значение предмета. Когда мы имеем дело с естественными науками, то вполне обходимся понятийным знанием. Но в науках о человеке понятийное знание безразмерно и всегда принципиально ново. Педагог, например, вынужден каждый раз заново осваивать понятие (как в реку, нельзя дважды войти в один и тот же класс; каждый человек – это микрокосм, часто он непредсказуем); педагогические явления уникальны, неповторимы и определяются бесконечным рядом факторов. В этой связи представления о человеке и педагогической действительности, воплощенные в метафорах, как это ни парадоксально, более точны, чем однозначные термины. Метафоры, основанные на перенесении свойств одного предмета или явления на другой, способны вскрыть внутреннюю природу постигаемого, его дополнительный потенциальный смысл. Семиотически слова-метафоры в отличие от словопонятий богаче, содержательнее, информативнее, более емки в смысловом отношении, ведь метафоры построены на основе образов, в которых зашифрована культурная символика (например, "завтрашняя радость", "метод педагогического взрыва" в системе А. С. Макаренко), тогда как в словепонятии предзадано некоторое "чистое" значение предмета [9]. На общем фоне преобладания рационально-прагматической тенденции достоинством педагогических метафор является их акцент на субъективной эмоционально-ценностной стороне педагогических явлений.

Продолжая рассматривать языковые проблемы в аспекте теории фреймов, подчеркнем, что использование метафор способствует установлению межфреймовых связей, имеющих большую эвристическую силу. Эта связь обеспечивает концептуализацию определенного фрагмента деятельности по аналогии с уже сложившейся системой понятий [14]. Смена ключевых метафор, смена семантических аналогий сопровождает смену научных и мировоззренческих парадигм. Так, в ходе становления образовательных систем с конца прошлого века до настоящего времени наблюдалось изменение базовых метафор, характеризующих обучение как технологию (метафорический ряд связан с производством, фабрикой, конвейром), на метафоры, определяющие обучение как поиск (метафорический ряд связан с ростом, естественным развитием) [11].

Прогрессивная гуманистическая педагогика обращается к метафорам и как к инструменту проникновения во внутренний мир ребенка, средству дивинации, "вживания". Постигание другого человека с позиций герменевтики обязательно предполагает сопереживание, которое невозможно без

уподобления себя другому и другого себе. В этой связи именно метафорические языковые средства способны создать своеобразный контекст "как если бы", позволяющий фиксировать одновременно и сходство, и различие сопоставляемых предметов и явлений. Так, например, Т. Вейс в своей книге об опыте лечебной педагогики "Как помочь ребенку?", опираясь на метафорические образы, дает психологическую характеристику детей с признаками макроцефалии: "Часто они выглядят, как маленькие принцы, в их жеманстве проступает княжеская неприступность и аристократизм. Они склонны к мечтательности и имеют отсутствующий вид", "в макроцефалии этих детей, образно говоря, заложено нежелание появиться на свет". "К сожалению, многие взрослые воспринимают царственную дистанцию таких детей без всякого понимания". И далее: "к сожалению, предполагается, что между взрослым и ребенком существует то же отношение, что между головой и телом. Но у макроцефала это отношение скорее строится по типу "слуга — хозяин". Т. Вейс продолжает "вживание" во внутренний мир детей-макроцефалов, представляя ситуацию, в которой мы сами переживаем "макроцефалию". Бывают в повседневной жизни моменты, когда человек реагирует скорее головой, чем пассивным телом — это ранним утром. Представив себя утренним, едва проснувшимся ребенком, мы вступим, по Т. Вейсу, в "царство" макроцефала [5]. Как видим, описание ребенка с конкретными психофизическими особенностями проведено без оперирования научными понятиями, и это объясняется отнюдь не особенностями жанра и стиля. Понимание и "вживание" в состояние ребенка, уважение к проявлению его непохожести и то, что М. М. Бахтин называл "благостностью эстетического", его "рецептивным, положительно-приемлющим характером", достигается положительной гуманистической установкой педагога с опорой на художественную образность, воплощенную в целом ряде языковых метафор.

Метафоры в гуманитарном познании могут выступать также в качестве эвристических приемов, обеспечивающих концептуальные нововведения. Л. А. Беляева, ссылаясь на идеи синектики В. Гордона, подчеркивает, что суть творчества — в двух интуитивно совершаемых переходах: от необычного — к известному и от известного — к необычному. "Способом такого перехода являются метафоры и аналогии, поэтому рекомендуется сознательное использование метафор и аналогий для подхлестывания психической деятельности, для установления, с одной стороны, связей между проблемой и опытом, а с другой — для разрушения старых объяснительных схем" [4].

Примером яркого метафорического перевода педагогических концепций на язык конкретных методик является интерпретация системы гуманно-личностного воспитания и обучения в научно-педагогическом творчестве Ш. А. Амонашвили. Его педагогические труды, адресованные учителям, изобилуют образными метафорическими выражениями: "ребенок — модель безграничности", "партитура школьного дня", "урок как аккумулятор жизни ребенка", "лихорадка букв", "торжествующая пятерка" [1; 2] и т. д. Использование перечисленных и других метафор способствует более естественному и органичному присвоению педагогами научно-теоретических идей. Благодаря образным языковым средствам устраняется дистанция в диалоге ученого с учителем, происходит уравнивание их позиций как необходимое условие достижения взаимопонимания; кроме того, активно формируется эмоциональное отношение к новым педагогическим идеям, которые приобретают для педагогов личностную значимость.

Необходимо подчеркнуть, что метафорическое оформление педагогических понятий создает эффект некоторой недосказанности, открытости для дальнейшего толкования и интерпретации. Метафоры предоставляют возможность "достроить" гипотезу ученого с учетом конкретных условий, обогатить идею за счет личного опыта и самопонимания. Образная интерпретация концептуальных нововведений предоставляет педагогу-практику свободу в трактовке научного текста, возможность его многозначного прочтения и тем самым уводит от стремления уложить содержание новой идеи в схему, провоцируя на поиски и уточнение смыслов с опорой на интуицию и фантазию.

Таким образом, неоднородность знаний о человеке, наличие в педагогике компонентов различной природы как научного, так и вненаучного характера закономерно приводят к различению языковых уровней, фиксирующих выделяемые компоненты. Герменевтический подход к анализу языка педагогики состоит не столько в пересмотре, расширении и "оживлении" педагогической терминологии за счет ресурсов обыденного языка и художественно-образных средств, не в определении новых методов популяризации теории, сколько в выявлении механизмов продуктивного влияния языковой формы гуманистической педагогики на ее внутреннее содержание и на педагогическое творчество в целом. Не абсолютизируя роли языка как фактора осмысления педагогической реальности, необходимо учитывать его активное участие в формировании единого педагогического контекста и обеспечении адекватного взаимопонимания субъектов педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984. 296 с.
2. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. Ч. 1. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1993. 224 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
4. Беляева Л. А. Проблема понимания в педагогической деятельности. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1995. 74 с.
5. Вейс Т. Как помочь ребенку? М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. 167 с.
6. Гадамер Х. -Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 699 с.
7. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
8. Гусев С. С. Наука и метафора. Л.: ЛГУ, 1984. 152 с.
9. Евтушенко Р. А., Пронякин В. И. Рефлексия и метод в эстетике М. Бахтина // Бахтинология: исследования, переводы, публикации. СПб.: Алетейя, 1995. С. 43 – 78.
10. Зинченко В. Г., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
11. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С. 34 – 39.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М.: Госполитиздат, 1961. Т. 20. 827 с.
13. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. М.: Гардарика, 1996. 400 с.
14. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. М.: Флинта. Наука, 1998. 312 с.