

А. Ф. Закирова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ СТАТУСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ

Начиная с прошлого века, одной из ведущих методологических стратегий гуманитарных наук является феноменолого-герменевтический подход. Педагогическая герменевтика — это становящееся в рамках методологии познания феноменов гуманитарной культуры научное направление — теория и практика понимания и интерпретации педагогических знаний с опорой на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт, представленный не только в науке, но и в религии, искусстве, языке, народных традициях, то есть культуре в целом.

Объектом герменевтики как методологии гуманитарного познания является человек, включенный в социокультурные связи, а ее предметом — **текст как явление гуманитарной культуры и механизм, управляющий процессом понимания**. При этом понятие текста трактуется расширительно как любая упорядоченная знаковая система, где знаками являются не только буквы письменного языка, но и другие символы и образы. В этой связи человеческий поступок, сознание, мир в целом выступают как потенциальные тексты, ждущие творческого осмысления, понимания и интерпретации (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили).

Определяя методологический статус педагогической герменевтики, то есть ее концептуальные основания, принципы, содержание,

исследовательские методы и приемы, необходимо подчеркнуть, что герменевтический подход не является методологическим нововведением. В ходе цивилизационного и историко-культурного развития его становление было связано с пересмотром и совершенствованием представлений о феномене научности. Традиционно ее критериями считались: объективность знания, его универсальный характер, рациональность, воспроизводимость, точность и исключение из научного исследования субъективного и индивидуального. В рамках же постнеклассического типа рациональности предпринимаются попытки изучать человека во всей целостности и полноте с учетом социокультурных факторов, личности и намерений самого исследователя, основываясь на идее интегральной природы педагогического знания и его открытости для творческой интерпретации.

Герменевтический подход зарождался в недрах методологии педагогики как дореволюционного, так и советского периода. Исторические корни педагогической герменевтики обнаруживаются в форме мировоззренческих традиций, сложившихся в России в XIX веке и связанных с именами К. Д. Ушинского и П. Д. Юркевича: университетская традиция тяготела к естественнонаучной парадигме, а духовно-академическая — к гуманитарной. Развитие этих мировоззренческих подходов происходило по диалектическому закону единства и борьбы противоположностей.

В современных социокультурных условиях вопрос сохранения и усиления гуманитарного начала в методологии педагогики и образования носит отнюдь не дежурный характер, за ним кроется серьезная проблема, назревавшая в течение нескольких десятков лет в различных контекстах: идеологическом, политическом, общекультурном, психологическом. Дело в том, что **понимание как ключевая категория герменевтики, имеет текстовую природу и, соответственно, органично взаимосвязано с феноменом чтения как культурной ценностью.**

В основе феномена чтения — осмысление культуры, сопровождающееся качественным изменением сознания личности. На формирование механизмов смыслообразования и понимания в процессе

освоения текстов оказывают влияние не только и не столько условия методического характера, сколько факторы идеологического и социокультурного планов. Так, для современной России важно, что в предшествовавший социально-исторический период советская культура по своему типу была массовой культурой идеократического типа. Е. Добренко в работе «Формовка советского читателя» подчеркивает: «Одним из характерных признаков массовой культуры является то, что она не требует от реципиента сотворчества, будучи основанной на чистом потреблении (такова, например, корчагинская мифология). Одним из результатов общей массовизации культуры явилось разрушение традиционных институтов чтения» [1; с. 275].

Значение чтения как вида деятельности и действие сложившихся механизмов чтения распространяется гораздо глубже и шире потребностей передачи или получения информации. На этот счет М. Рац пишет: «Если иметь в виду не содержательное наполнение культуры, а механизмы ее взаимосвязи с жизненным миром, чтение и письмо, — Россия получила тяжелое наследство» и далее: «политическая Перестройка, сопровождавшаяся распадом Советского Союза, и последующие институциональные и экономические реформы не затрагивали глубинных слоев мировоззрения и профессионального самосознания советских людей. (В этом смысле появление на месте постсоветской России второго издания СССР — без социализма — вполне закономерно)» [4; с. 117, 298].

Современный этап развития чтения и, соответственно, **совершенствования понимания как вида интеллектуально-духовной деятельности**, свободной от навязанных (явно или подспудно, с помощью редакторских уловок) идеологических установок, осложнился активно идущими в целом прогрессивными процессами информатизации и компьютеризации. Очередной раз столкнулись цивилизационный и культурологический подходы. Если в эпоху «заданного» чтения (символами которого были, с одной стороны, цензура и редактор как «рычаг» партии в издательском деле, а с другой, — самиздат) вольготно себя чувствовали штампы, симулякры, в которые «облачалось» «готовое» знание, то сейчас на смену бумажным книгам приходят

электронные (e-books), а также аудиокниги, составляющие уже 10% объема продаваемой литературы. Вместе с тем недостаточно изучены и пока слабо используются исследовательские методы и процедуры, построенные «на стыке» новых информационных технологий и гуманитарного знания. Хотя в постмодернистской литературе и встречаются «подсказки» для методологов, например, в форме гипертекстового изложения художественного материала, которое многократно усиливает интенсивность и качество смыслообразования, объемность постижения сюжетов и идей (ср.: у М. М. Бахтина: «стереолексический горизонт понимания»).

В сложившейся ситуации педагогическая герменевтика, определенным образом символизируя выход из-под давления госидеологии, призвана преодолеть последствия идеократического и нейтрализовать издержки технократического подходов, способствовать сохранению человекоориентированного характера взаимодействия с культурой, в частности, гуманитаризации процессов научно-педагогического исследования и проектирования образовательных систем. Герменевтический подход в исследовании является способом гуманистического миропонимания и *средством концептуализации педагогического знания*, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, снабженной комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования педагогических явлений, воплощенных в разножанровых текстах. Концептуально значимыми для методологии научно-педагогического исследования являются следующие **принципы педагогической герменевтики**:

- **принцип интегральности** как принятие в качестве источников истолкования не только науки, но и религии, искусства, этнопедагогики, языка, личного жизненного опыта, соотнесение научных идей с образами искусства, религии, обыденными представлениями;
- **принцип опосредования**, в соответствии с которым Знак, Слово, Символ, Миф являются культурными медиаторами (А. Ф. Лосев, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский) постижения педагогического знания;

- **принцип соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного) планов** понимания текста, синтеза рационального объяснения и интуитивного постижения;
- **принцип соединения проективного и рефлексивного начал смыслотворчества**, объединяющего познание мира с самопознанием, понимание с самопониманием и погружением в собственный внутренний мир;
- **принцип превращенной формы** как подчинение содержания смыслов формообразующим характеристикам; в результате такого превращения само исходное содержание претерпевает определенные трансформации;
- **принцип учета временного фактора** в осмыслении педагогического знания, в соответствии с которым подлинное постижение педагогического знания достигается в процессе его проживания и органичного (не форсированного) включения в систему миропонимания и жизненного опыта.

Герменевтика предусматривает максимальное расширение круга ценнейших источников научно-педагогического поиска. Дело в том, что особенностью сугубо научного познания действительности является фиксация их свойств и отношений в форме идеальных объектов, представляющих в познании реальные предметы не по всем, а лишь по некоторым, жестко фиксированным признакам; наиболее характерным примером могут служить педагогические законы, выражающие наиболее общие отношения и связи. Однако специфической особенностью педагогики является внимание к единичному факту действительности, в связи с чем логико-понятийный подход требует своего дополнения посредством истолкования педагогической реальности с позиций таких факторов, как *любовь, вера, обыденное педагогическое мышление*, о роли которых аргументированно писали как отечественные, так и зарубежные ученые и деятели культуры.

Практическая реализация названных концептуальных положений и принципов педагогической герменевтики осуществляется посредством использования специальных исследовательских интерпретационных методов и приемов изучения научно-педагогических и

иных текстов, разнообразного фактологического материала и данных наблюдений за живым педагогическим процессом.

В числе этих методов теоретического и эмпирического исследования следующие: *биографический метод, интеллектуальный диалог с автором научного, публицистического, религиозного или художественного текста, провоцирование конфликта интерпретаций, мереологическое умозаключение, этимологический анализ терминов и исследование на этой основе генеалогии научного знания, метафоризация и деметафоризация, терминологизация и ретерминологизация, соотнесение терминологизации и метафоризации, игнорирование закона исключенного третьего, рефлексивное осмысление допущенной исследовательской ошибки, составление педагогических нарративов (разнообразных по стилю и жанру «встречных» текстов), соотнесение парадигмального и нарративного способов описания предмета исследования, вынесение рефлексивной исследовательской деятельности во внешний план и устное проговаривание версий интерпретации научно-педагогического знания, диалог с собой и др.*¹

Важнейшей составляющей исследовательской деятельности является работа с текстами-первоисточниками, которая требует наличия специальных умений. При этом недопустимо «выхватывание» идей без учета широкого контекста конкретного труда и наследия ученого в целом, без обращения к его автобиографии и особенностям времени создания текстов. Нередко на практике интерпретация и оценка научно-педагогического наследия классиков проводятся формально, на основе сложившихся вокруг имен конкретных ученых стереотипов и ложных мифов, чего не избежали многие исследователи трудов К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И. П. Иванова и др.

К сожалению, при оформлении методологического аппарата научно-педагогического исследования нередок поверхностный под-

¹ Исследовательские методы педагогической герменевтики активно используются в практике подготовки докторантов и аспирантов академической кафедры ТюмГУ, а также участников Межрегионального семинара по практической методологии научно-педагогического исследования.

ход, когда «удобные» теории подбираются по принципу «шведского стола». Так, в преобладающем большинстве диссертационных работ делается попытка формально применить деятельностный подход (точнее, провозгласить его применение). Вследствие этого четкие границы самого понятия «деятельность» оказываются размытыми, дается весьма неопределенный ориентир на какую-то абстрактную активность. Кроме того, происходит преувеличение роли деятельностного подхода, о чем писал один из его создателей С. Л. Рубинштейн: «Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении правильно постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию» [6, с. 343]. В то же время важно учесть, что существуют разные направления разработки деятельностного подхода, и его универсализация не допустима. В этой связи исследователю педагогических проблем полезно осознать и «пережить» конфликт интерпретаций психолого-педагогических идей. Так, первый вариант деятельностного подхода, который начал разрабатываться в 1922 году С. Л. Рубинштейном предполагает самостоятельный и творческий характер деятельности, при которой внешние педагогические и пропагандистские воздействия влияют на индивида опосредованно через специфические внутренние условия. Второе направление в разработке деятельностного подхода начало разрабатываться в середине 30-х годов А. Н. Леонтьевым и воплощено в концепции интериоризации, в соответствии с которой психическое формируется как точная копия внешних воздействий. При этом самостоятельность и активность субъекта деятельности недооцениваются, принижается его роль и влияние на общество. Таким образом, педагогу-исследователю важно увидеть *конфликт интерпретационных версий* и самостоятельно определиться с выбором мировоззренческой методологической позиции, а не искусственно приспособлять название теории к теме своего исследования, уберегаясь от попыток приобщиться к науке на уровне терминологических ритуалов.

Методологическая грамотность требуется и в осуществлении на основе выявленных научных фактов *операции умозаключения*. Как уже подчеркивалось, с процессом интерпретации тесно связан язык

как универсальное средство выражения мысли. Благодаря системе обобщенных значений языка исследователь как субъект интерпретации имеет возможность, опираясь на слова как средство абстракции и обобщения, делать логические выводы, не обращаясь каждый раз к данным непосредственного, чувственного опыта. Однако в данном случае обнаруживаются как достоинства, так и ограничения языка: оперирование обобщенными значениями языка вынуждает обращаться к однозначным терминам, избегая многозначности образных, эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечет за собой ослабление субъективно-личностного начала интерпретации. Такого рода постижение знания традиционно осуществляется на основе *силлогизма* — аппарата логического мышления, позволяющего делать вывод только из данной системы логических связей, не опираясь на дополнительные материалы конкретного (в каждом случае уникального) опыта. В типичном силлогизме имеются две посылки, которые связаны между собой не только прямой последовательностью, но гораздо более глубокими логическими отношениями. В результате формулируется вывод, который делается на основании *общего правила*, что закономерности, которые справедливы по отношению ко всей категории объектов, должны распространяться на все объекты, относящиеся к этой категории. Логические матрицы позволяют получить новые знания с помощью языка рациональным путем из систем обобщений на основе анализа логических фигур типа «целое—часть», «род—вид» и отношений «причины и следствия» и т. д.

Как мы убеждаемся, при интерпретации педагогической реальности и знаний о ней требования формальной логики могут быть выдержаны с большим трудом в силу уникальности педагогических явлений и субъективного характера педагогической деятельности. Как доказал своим педагогическим творчеством А. С. Макаренко, в педагогическом явлении нет простых зависимостей, здесь менее всего возможна силлогистическая формула, «дедуктивный короткий бросок». Совершенно очевидно, что понимание педагогической действительности исключительно на основе силлогического мышления чревато формализмом и не застраховано от ошибок. Накопление, си-

стематизация, инвентаризация педагогического опыта, воплощенного в знании и оформленного в языке, закономерно приводит к обобщению значений, преимущественно отвлеченному отражению мира. В связи с этим взамен типизации и подведения под множества возникает потребность в проведении обобщений особого типа, так называемых *мереологических обобщений и мереологических умозаключений*, основанных на выделении в предмете чрезвычайного, самобытного, его идеализации и переносе свойств части на целое. В данном случае герменевтическая логика основана на учете не только рационально и психологически осознаваемых ориентиров обобщения, но и индивидуального бессознательного, когда происходит прорыв в понимании научно-практической проблемы, принятие парадоксального («перпендикулярного») решения и выработка нестандартных гипотез, в рождении которых участвует не столько классическая рациональная логика, сколько интуиция, профессиональный и общекультурный опыт исследователя.

Важнейшим способом проникновения в содержание научного знания является *этимологический анализ* используемых терминов, который способствует установлению *генеалогии педагогического знания*. Так, например, в практике научных исследований проблем адаптации обучаемых и воспитуемых к различным условиям среды преобладает односторонняя, ограниченная трактовка адаптации без учета диалектической сложности данного понятия: адаптация, преимущественно понимается как «приспособление», тогда как в содержании понятия присутствует и другая сторона — «реагирование». Не проводя глубокого понятийного анализа, исследователи нередко упускают из вида идею двух способов существования человека: адаптивного и творческого. Дальнейший диалектический анализ феномена адаптации выведет исследователя к дифференциации вариантов адаптивного поведения: адаптивно-репродуктивного, адаптивно-деформирующего и дезадаптивно-деформирующего [2, с. 207].

Герменевтический подход в научно-педагогическом исследовании предполагает очень тонкое, сродни ювелирному, оперирование понятийным аппаратом исследования. Исследователю чрезвычайно важно

застраховаться от формализма в трактовке и оперировании понятиями, от того, что Э. В. Ильенков называл вербализмом и словесным фетишизмом. Необходимо не допустить издержек поспешной категоризации, которая приводит к порождению *симулякров* — языковых знаков, предельно обособленных от реалий и живущих отдельной жизнью. На практике ученые-гуманитарии, в желании «онаучить» текст, нередко форсированно, поспешно навешивают ярлыки типа «система», «структура», «иерархия», «элемент», «модель» и пр., не заботясь о том, чтобы научно-познавательный и бытийный планы исследования органично сочетались. Зачастую не принимается во внимание генетическая общность противопоставляемых явлений, например, «социальное» наивно понимается только как «коллективное», как наличие множества людей и формально отделяется от «личностного».

В качестве одного из специальных герменевтических приемов исследователю полезно применить прием *рефлексивного осмысления исследовательской ошибки*. На промежуточных этапах ведения и оформления результатов научной работы исследователь (иногда самостоятельно, а порой с помощью консультантов или рецензентов) может обнаружить допущенную ошибку. С позиций педагогической герменевтики ошибка как субъективно-личностное проявление достойна специального внимания исследователя, вполне возможно, что под видом ошибки скрывается интуитивная подсказка. Так, например, в случае, когда обнаруживается некорректность в проведении классификации (нерядоположенность, потеря единого основания деления, неправомерное включение понятий в однородный ряд), исследователю целесообразно отнестись с доверием к себе и так называемой ошибке, попытаться найти ее причины, которые часто находятся в сфере бессознательного. Если самоанализ пойдет успешно и удастся вербализовать его результаты, у исследователя появится возможность совершить новый продуктивный ход в изучении предмета: например, изменить основание классификации, или, наряду с данной классификацией, построить качественно новую, а затем попытаться их соотносить, и таким образом увидеть многомерные, объемные отношения изучаемых феноменов.

Мощным средством освоения предмета научного поиска является язык, который в процессе научного исследования реализует фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции. Оперирование обобщенными понятиями требует от исследователя обращения к однозначным терминам, избегания многозначности эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечет за собой редукцию перерабатываемой научной информации, усиление логического и, одновременно, ослабление субъективно-личностного начал исследования. Обратной стороной подведения под понятие и категоризации является стереотипизация понимания, ограниченное форматом категории видение. Вместе с тем, представление и знание о предмете могут быть воплощены не только в *слове-понятии*, но и в *слове-метафоре*. В процессе ведения научного исследования метафора выступает как исследовательская модель и инструмент творческого познания явлений с позиций их ценностной значимости, реализующий следующие функции: расширение контекста понимания педагогических явлений, достижение многоаккурности, объемности видения, установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счет использования эмоционально-духовного опыта, закрепленного в народных традициях, религии, искусстве, усиление личностного и рефлексивного начал в понимании педагогической реальности, при которых «проживание знания» сопровождается языковым творчеством; когнитивный эффект, состоящий в том, что ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически стимулирует выдвижение версий-гипотез интерпретации, освобождение от стереотипов восприятия.

Логика научного исследования и проектирования, проводимых с использованием герменевтического подхода, метафорически обозначаемая как *герменевтический круг*, представляет собой перевод мысленного содержания в знаковую форму, в языковое выражение как спиралевидное поступательное движение в познании: 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, при сочетании проектирования с рефлексией,

перспективы с ретроспективой научной поиска. Таким образом, педагогическая герменевтика делает ставку на *обратимость мышления*. Диалог с самим собой в самых разных формах через самопонимание подводит исследователя к выработке «персонального знания». Механизм герменевтического понимания состоит в том, что в процессе интерпретации исследователь проходит путь от квазинарративных структур самой жизни — через встречу с миром текста — вновь к жизни, куда изменившееся в процессе работы с текстом «я» вносит новые, почерпнутые из текста, ценности и представления о предмете научно-педагогического поиска, а также о самом себе.

Таким образом, методологический статус педагогической герменевтики утверждается на переломном этапе развития общества, связанном с поиском и осмыслением новых идеалов, обоснованием исследовательских процедур и отработкой инструментария истолкования и понимания культурно-педагогических феноменов с позиций их ценностной значимости. Следование идеям педагогической герменевтики при проведении научно-педагогического исследования позволяет приблизиться к объемному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий, превосходящему возможности идиографического и номотетического методов. При этом происходит *актуализация эвристического потенциала педагогической методологии: усиливается субъективно-личностное начало педагогического поиска, расширяются его прогностические возможности, гуманистическая и общекультурная значимость, научное исследование приобретает концептуальную полноценность* за счет дополнения гносеологического плана научного анализа онтологическим и аксиологическим.

Герменевтико-интерпретационный подход позволяет оценивать возможности, достоинства и ограничения проектных решений как на этапе их разработки, так и в ходе практической реализации научной продукции в форме исследовательских и образовательных проектов разных уровней (диссертаций, текстов учебников, учебных пособий, методических рекомендаций), а также при проведения научно-педагогических экспертиз нововведений: от региональных программ

развития образования — до частных, реализуемых на уровне отдельного образовательного учреждения в рамках урока, воспитательного мероприятия.

Особое значение герменевтический подход имеет в профессиональной подготовке будущего педагога, которому в новых социальных условиях предстоит не только воплощать готовые, заданные научные проекты в жизнь, но и, ориентируясь в семантическом поле инновационного поиска, интерпретировать социальный заказ, соотносить приоритеты социальных ценностей и норм с общекультурными и личностными смыслами, не допуская схематизации и обезличивания знаний о человеке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добренко Е. Формовка советского читателя. СПб., 1997. 290 с.
2. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 376 с.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. М.: Академия, 2006. 176 с.
4. Книга в системе общения: вокруг «Заметок библиофила»: сб./сост. М. В. Рац. СПб.: ИД «Ретро», 2005. 480 с.
5. Макаренко А. С. Сочинения в семи томах / под ред. И. А. Каирова, Г. С. Макаренко, Е. Н. Медынского. М., 1957–1958.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М. Педагогика, 1989. 498 с.