

Глава 4 ТВОРЧЕСТВО В. П. КРАПИВИНА В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

А. Ф. Закирова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ (ИЗ ОПЫТА ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОЗЫ В. П. КРАПИВИНА)

В процессе профессиональной подготовки педагога чрезвычайно важную роль играет интерпретационная деятельность студента, связанная с истолкованием и присвоением психолого-педагогических знаний. Именно поэтому особую актуальность приобретают идеи педагогической герменевтики как теории и практики понимания и интерпретации педагогических знаний, концептуально значимыми положениями которой являются следующие:

- идея соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного) планов научного исследования;
- идея опосредования, в соответствии с которой Знак, Слово, Символ, Миф являются культурными посредниками, медиаторами (А. Ф. Лосев, В. С. Соловьёв, П. А. Флоренский) постижения педагогических знаний;
- идея рефлексивного смыслотворчества, при котором активный устремлённый в будущее поиск нового сочетается с самопознанием, самопониманием, погружением во внутренний мир будущего педагога;
- идея интегральности как синтеза целеполагания и смыслополагания, соотнесения научно-теоретических педагогических идей с образами искусства, религии, повседневности;
- идея превращённой формы как отношения объективно-содержательных характеристик смысловых образований и форм их функ-

ционирования, характеризующегося подчинением содержания формообразующим характеристикам. В результате такого превращения само исходное содержание претерпевает определённые трансформации.

На базе Тюменского государственного университета и Тюменского научного центра Уральского отделения Российской академии образования в соответствии с планом научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» разработана и внедряется в практику педагогических вузов региона концепция герменевтической интерпретации педагогического знания в процессе профессионального обучения педагогов. Концепция ориентирует на творческое постижение педагогики как культуры на основе диалога, рефлексии и самопознания, предполагает сочетание рационального научного познания с интуитивным пониманием и эстетическим вчувствованием с опорой на широкие связи учебного материала с литературой, искусством, обыденным сознанием и личным жизненным опытом будущих педагогов. Характерно, что 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, жёстко фиксированным признакам; наиболее характерным примером могут служить педагогические законы, выражающие наиболее общие отношения и связи (по Ф. Энгельсу, закон – это «форма всеобщности»). 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 зарубеж-

ные учёные: А. Бергсон, А. Ф. Лосев, А. Маслоу, Э. Л. Радлов, В. С. Соловьёв, А. С. Хомяков. Понимание функций искусства, художественно-эстетических подходов в истолковании педагогических явлений основано на гуманистических идеях М. М. Бахтина, М. Бердсли, В. С. Библера, Ф. Бэкона, Х.-Г. Гадамера, К. Горанова, В. Дильтея, Э. В. Ильенкова, К. Клигберга, В. П. Эфроимсона, нашедших доказательное подтверждение в художественно-педагогическом творчестве А. С. Макаренко, В. К. Железникова, С. Я. Маршака, К. И. Чуковского, В. П. Крапивина и др.

Созданная модель интерпретации знаний вводится в структуру учебной деятельности студентов⁴ в рамках традиционных вузовских курсов: педагогики, педагогической антропологии, этнопедагогики, а также через специально разработанный курс педагогической герменевтики, имеющий статус спецкурса и предмета по выбору. Разработанная методика интерпретации педагогического знания, отражая проективный характер герменевтики, представляет собой многокурсную рефлексию над педагогическим знанием, включающую следующие моменты. Во-первых, освоение объективного значения педагогического знания как системы строгих научных понятий, отражающих наиболее типичное, повторяющееся в педагогических явлениях и выраженных в форме однозначных терминов и силлогизмов. Во-вторых, постижение общекультурных педагогических смыслов, представленных в религиозной, философской, художественной литературе и искусстве и отражающих идеалы, мечты, представления об истине, добре и красоте, сформировавшиеся, помимо науки, в культуре народов в различные исторические эпохи, по форме своего воплощения носящих нередко аллегорический характер. В-третьих, герменевтическая интерпретация знания предполагает выра-

⁴ В период с 1996 по 2008 гг. идеи педагогической герменевтики используются в практике обучения студентов филологического, психолого-педагогического факультетов и факультета романо-германской филологии Тюменского государственного университета; на факультете культурологии и художественного творчества и музыкально-педагогическом факультете Тюменского государственного института искусств и культуры; на филологическом факультете Югорского государственного университета.

ботку личностных смыслов на основе самопонимания и рефлексии педагога над собственным жизненным опытом: детским, родительским, профессиональным в контексте формирования представлений о себе в прошлом, настоящем, будущем.

Соединение двух подходов к интерпретативной деятельности – объяснения и понимания – закономерно вывело нас к интегративному понятию «объясняющее понимание» (термин М. Вебера), предметом которого является момент связи значения и смысла, единичного и всеобщего, единство образа и понятия, то есть образ, обогащённый мыслью. Причём понятие и образ-представление даны в неразрывном единстве, включаясь в мыслительный процесс, «образ интеллектуализируется» (С. Л. Рубинштейн). В процессе объясняющего понимания в единстве мышления и воображения, целевой и содержательной, смысловой и технологической его сторон происходит оформление системы личностных смыслов, которые, являясь конституирующей характеристикой личности, отражают не только объективное значение знаний, но и их жизненное значение.

Герменевтическая интерпретация педагогического знания как объясняющее понимание реализует следующие цели: «распредметить знание», не допуская его обезличивания, «стерильности», выявить и эксплицировать в содержании знания элементы, имеющие для конкретного педагога личностный смысл; и, кроме того, достроить, конкретизировать «чистое» знание, усиливая его операциональный характер.

Содержательной основой герменевтической интерпретации педагогического знания является текст, который понимается нами широко как любая упорядоченная знаковая система, где знаками являются не только буквы письменного языка, но и другие символы и образы. В живом тексте отражается не только гностическая сторона деятельности субъекта понимания, но и в значительной степени – этическая. Говоря о расширительном толковании понятия «текст», необходимо отметить, что в онтологическом смысле само сознание есть совокупность текстов,

построенных в различных познавательных контурах, «самоинтерпретирующий текст, понимающее себя эго-сознание» (А. Ю. Агафонов). Педагогика как гуманитарная наука имеет дело со специфическим типом знания, требующим не только регистрации, структуризации и систематизации в соответствии с традициями логико-научной рациональности, но и глубоко личной интерпретации, для которой научных парадигматических представлений, отражающих устойчивые общезначимые нормы, теории, методы и схемы, явно недостаточно, как недостаточно образца (а именно к понятию «образец» этимологически восходит термин «парадигма») для активной, глубоко осознанной и прочувствованной деятельности вообще и понимания в частности. Если интерпретация как объяснение опирается на наличные, заданные контексты, то подлинное понимание требует выбора текстов для выражения того, что понято. При этом избранный текст позволяет далее расширить и углубить понятое. Именно поэтому особый интерес для новой педагогики представляет педагогический нарратив (повествование) — фундаментальный компонент социально-педагогического взаимодействия, представляющий собой универсальную характеристику культуры. Нарратив не просто систематизирует педагогическое знание, но и предлагает его интерпретацию в форме научно-популярных и художественных текстов различных жанров. Обращение гуманистической педагогики к нарративам закономерно, ведь достоинство педагогического нарратива состоит в том, что в нём заложены сведения о времени, месте, обстоятельствах и условиях протекания событий конкретной жизненной (учебно-воспитательной) ситуации. Нарратив позволяет учитывать не только логику, но и осмысленный и отрефлектированный индивидуальный опыт.

Эффективным средством развития гуманистического мировидения и формирования установок гуманистического понимания педагогических реалий будущего является поиск универсальных педагогических смыслов, воплощённых в художественно-эстетических образах и символах,

которыми богата классическая и современная литература. Мощным средством освоения предмета научного поиска является язык, который в процессе научного исследования реализует фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции. Оперирование обобщёнными научными понятиями требует от исследователя обращения к однозначным терминам, избегания многозначности эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечёт 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, ограниченно форматом категории видение. Вместе с тем, представление и знание о предмете могут быть воплощены не только в слове-понятии, но и в слове-метафоре. Естественные науки, в основном, обходятся понятийным знанием. Однако в педагогической науке понятийное знание расширяется, оно практически всегда принципиально ново, что объясняется уникальностью, неповторимостью феномена человека, а также зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов и их непредсказуемостью, что в итоге создаёт ограничения для фиксирования постигаемых реалий в форме однозначных терминов. В педагогических метафорах, являющихся важнейшим средством осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики. Метафора – неотъемлемый атрибут понимания. Связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, метафора выводит за пределы какого-то одного представления, становясь, таким образом, фокусом понимания в контексте разнородных идей. «Языковые игры» на учебных занятиях по педагогике, психологии, психолого-педагогической антропологии и педагогической герменевтике способны выполнять роль своего рода ассоциативного тренинга, в процессе которого студенты проникают в многомерную сущность педагогических поня-

тий, усматривая корреляцию обобщённого в форме педагогических законов социального опыта и уникальных жизненных явлений, и на этой основе делают умозаключения, приобретающие характер осмысленных и прочувствованных педагогических фактов.

Так, на основе герменевтико-интерпретационного анализа художественных текстов о проблемах школьного детства будущие педагоги составляют ассоциативные ряды слов-метафор, всесторонне раскрывающих понятия «школа», «педагог», «воспитанник». Характерно, что в педагогических метафорах, подобранных будущими педагогами, мощно представлен субъективно-эмоциональный ценностно-смысловой компонент. Анализируя текстовый материал, студенты затрагивают болевые точки повседневной школьной жизни, обращая внимание на трагедийные стороны воспитательного процесса. Например, в метафорический ряд с ключевым словом «школа» вошли: «школа-неизвестная планета», «школа-разорённый муравейник» (из книги Т. Поликарповой), «школа, похожая на вокзал», «школа-рынок» (из книги В. Крапивина), «школа-загадка» (из книги Н. Фролова), «школа-место штамповки индивида» (из книги С. Джона) и даже «школа-тюрьма» (В. Крапивин), «школа-тюремный монстр» (С. Кинг), «школа-застенок» (П. Бажов), «гимназия, напоминающая суд» (Н. Гарин-Михайловский) и др. Будущий педагог – студентка филологического факультета ТюмГУ Лукина Евгения, обратившись к повести Т. Поликарповой «Две берёзы на холме» (М.: Детская литература, 1988), глубоко проникает в проблему адаптации ребёнка в условиях новой для него школы. Отправной точкой послужили рассуждения писателя: «Новая школа – это каждый раз как новая планета. Ты ступаешь на её землю и не знаешь, кто тебе тут враг, кто друг. Вообще неизвестно, что за племена здесь обитают. Какие у них здесь законы и привычки, чего надо особенно опасаться». Студентка продолжает и развивает мысль автора, предлагая свой вариант интерпретации педагогической проблемы «новеньких» учеников, которую не затрагивает ни один из существующих

учебников педагогики: «На мой взгляд, любая школа – это неизвестная планета... Ученик, попадая в такой мир, чтобы не стать аутсайдером, пытается приспособиться к новым людям и законам. Как известно, “новенькие” проходят особый путь в период адаптации. Ведь многие не желают видеть в своём классе “инопланетянина” или же, наоборот, пытаются испытать его и познакомиться поближе. В любом случае этот новенький проходит тест на выживаемость в коллективе, и от того, как он себя поведёт, зависит дальнейшая жизнь “новенького” на планете, название которой “школа”».

Чрезвычайно ценными в художественно-эстетическом, научном и методическом отношении источниками постижения психолого-педагогическим проблем детства являются повести В. П. Крапивина «Мальчик со шпагой», «Колыбельная для брата», «Журавлёнок и молнии», «Острова и капитаны», «Голубятня на жёлтой поляне». «Мушкетёры и фея» и др. В отмеченных глубоким психологизмом книгах писатель обозначил широкий круг актуальных педагогических проблем, без всестороннего постижения которых миропонимание современного педагога вряд ли может быть полным. Ключевая идея педагогической прозы В. П. Крапивина – противостояние её героев авторитарной педагогике, подавляющей индивидуальность ребёнка и убивающей в нём стремление к возвышенному и светлому. Творческое исследование художественных текстов В. П. Крапивина на основе герменевтико-интерпретационного подхода существенно раздвигает рамки традиционного научного и учебного познания, обогащая контекст понимания педагогических идей и дополняя процесс получения знания его субъективно-эмоциональным переживанием. Необходимо подчеркнуть, что используемый в качестве предмета интерпретации художественный образ приобретает форму объективированного переживания, форму существования ценностного отношения. К примеру, интерпретация образа похожей на вокзал школы в контексте повести В. П. Крапивина «Трое с площади Корронад» позволяет студентке ТюмГУ

Рудь Наталье выдвинуть целый ряд интерпретационных версий истолкования, дающих объёмное, многокурсное понимание жизненной ситуации, в которой оказался герой книги Славка. В повести В. Крапивина читаем: «Утром он (Славка) шёл в громадную, гулкую, похожую на вокзал школу и то воевал там, то плакал». Студентка углубляет мысль писателя: «Сравнение школы с вокзалом подчёркивает её равнодушие к судьбе ребёнка. Каждое утро эта “серая громадина” “заглатывает” в пучину своего безразличия не только Славку, но и все его мысли, мечты, стремления, рушит внутренний мир ребёнка». В процессе коллективного обсуждения однокурсники «дорисовывают» картинку «школа-вокзал», дополняя описание новыми характеристиками, которые раздвигают рамки сугубо научного рационально-логического представления школы как «типа образовательного учреждения»:

- «если школа напоминает вокзал, то, вероятно, она является местом, где ребёнок не чувствует себя в безопасности и ему всегда нужно быть готовым к самообороне»;
- «находясь на вокзале, не уверенный в себе, неопытный человек чувствует себя песчинкой, которую может смести равнодушная к его судьбе толпа»;
- «школа так же, как и вокзал, — место временного пребывания»;
- «жизнь школы, как и вокзала, регулируется и направляется расписанием; во время перемены, как при посадке на поезд, начинается оживление, волнение, шум, иногда беспорядок и недоразумения» и т.д.

Таким образом, перечисленные версии эмоционально-художественного описания, которые родились у будущих учителей как реакция на крапивинскую метафору «школа-вокзал», позволяют прочувствовать ритм и дух конкретной школы, её, звуки, запахи, настроение и т.д. В процессе интерпретативного поиска метафора В. П. Крапивина выступает не столько как стилистический языковой троп, сколько как

исследовательская модель и инструмент творческого познания явлений с позиций их ценностной значимости, реализующий следующие функции:

- расширение контекста понимания педагогических явлений;
- достижение многоаккурсности, объёмности видения;
- установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счёт использования эмоционально-духовного опыта, закреплённого в 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 интерпретации педагогического знания, проводимого с использованием герменевтического подхода, метафорически обозначаемая как герменевтический круг (понятие введено В. Шлейермахером), 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. Механизм герменевтического понимания состоит в том, что в процессе интерпретации текста будущий педагог проходит путь от квазинарративных структур самой жизни – через встречу с миром текста – вновь к жиз-

ни, куда изменившееся в процессе работы с текстом «я» вносит новые, почерпнутые из текста, ценности и представления о постигаемом педагогическом явлении.

Таким образом, герменевтический подход в научно-педагогических исследованиях базируется на признании двойственного характера интерпретирующей деятельности, что проявляется как двойственность самого субъекта познания, выступающего как общественный субъект и как неповторимая личность; двойственность отношения к знанию, которое объективируется в коллективной форме в виде универсальных культурных ценностей и представлений о действительном, желаемом, должном (универсальные культурные смыслы), а также в форме ценностей личного, индивидуального характера (личностные смыслы); двойственность предмета деятельности; наличие в деятельности интеллектуальной и аффективной сторон. Герменевтические методы исследования способствуют сохранению предметности научно-теоретического знания, обеспечивая взаимодействие и связку и теоретического и эмпирического планов изучения педагогических проблем,

Дополнительными критериями глубины освоения предмета научно-педагогического исследования, помимо общепринятых, с герменевтических позиций, являются следующие:

- полнота рефлексии на всех уровнях интерпретативной деятельности, а одним из показателей освоения явления – характер вербализации, сопровождающей его постижение;
- умение соотносить парадигмальный и нарративный способы описания предмета изучения;
- умение выдвигать мереологические умозаключения и отличать их от метода индукции как умозаключения о свойствах элементов множеств;

- умение в процессе исследования и конструирования собственного педагогического («встречного») текста осознанно проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что свидетельствует о развитой способности усматривать и чувствовать двойственную сущность предмета интерпретации, взаимодействие в нём понятийного и образного начал, общего и частного, о способности познание педагогических истин сочетать с их «проживанием».

Итак, применение в процессе профессионального обучения педагога герменевтического подхода позволяет приблизиться к объёмному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий (превосходя возможности идиографического и номотетического методов), к выработке «персонального знания». При этом перед педагогом-исследователем открываются дополнительные возможности для осуществления вероятностного прогнозирования и, за счёт дополнения гносеологического плана учебно-познавательной деятельности онтологическим и аксиологическим, возможность органичного включения полученного знания в систему формирующегося профессионального опыта.

Литература

1. Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. Самара: Барак М, 2000. 336 с.
2. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. 152 с.
3. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. М.: МГУ, 1991. 192 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 498 с.