

1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ГУМАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О тенденциях развития понятийной базы гуманной педагогики

А. Ф. Закирова

В условиях активного развития педагогической науки и практики, появления новых педагогических реалий и углубления взгляда на человека и действительность в целом происходит естественное и закономерное расширение понятийной базы педагогики. Как пишет В. М. Полонский, «Состояние понятийно-терминологического аппарата науки позволяет судить о степени развития соответствующей ему теории, высветить различные стороны, отношения реальных объектов и многообразие познавательных задач, возникающих в процессе обучения и воспитания человека...» (1).

Специальное исследование свидетельствует, что педагогике присущи очень серьезные понятийно-терминологические сложности, проблемы, которые особенно обостряются в периоды ее наиболее интенсивного развития в условиях реформирования образования. В этой связи проведение в жизнь идей гуманной педагогики сопровождается целым рядом специфических проблем, касающихся состояния ее понятийной базы.

Охарактеризуем в общих чертах наличный понятийно-терминологический арсенал гуманной педагогики, не проводя резкой границы между педагогикой как областью научно-теоретического знания и живой педагогической практикой.

1. В первую очередь в понятийной системе гуманной педагогики активно представлены собственно педагогические понятия и термины, отражающие устоявшееся в педагогике знание: «воспитание», «обучение», «развитие», «принципы воспитания», «принципы обучения», «методы», «формы организации обучения и воспитания» и др.

2. Следующую группу в понятийной системе педагогики представляют общенаучные понятия и термины типа «гипотеза», «эксперимент», «результат», часть которых пришла из общей теории систем и кибернетики: «система», «подсистема», «элемент», «системообразующий фактор», «системный подход», «структура», «функция», «модель», «вектор воспитания» и пр.

3. Третью группу составляет терминология смежных областей естественно-научного знания, которая относительно недавно

вошла в словарь педагогики: «синергизм», «энтропия», «нелинейные процессы», «неравновесные состояния» (эти понятия пережили ретерминологизацию в процессе переосмысления и спецификации их значений).

4. И, наконец, самые новые вливания в терминологию гуманитарной педагогики пришли из словаря религии, эстетики, театрального, изобразительного и музыкального искусства: «миссия», «вера», «режиссура», «партитура», «сюжет» и пр.

Отношение, складывающееся в научной сфере к обновлению понятийного состава новой педагогики, не однозначно. Так, ряд ученых выражают неприятие того факта, что понятийный аппарат современной педагогики обогащается за счет терминов смежных наук и искусства. Особенности возражения вызывает применение педагогической лексики, основанной на образном, аллегорическом, метафорическом толковании педагогических явлений. Негативно оценивается тот факт, что учителя-практики при описании личности, психики, характера ребенка слабо используют собственно педагогическую и традиционную психологическую лексику, подменяя ее произвольными описаниями, литературными метафорами и сравнениями (2).

Другая группа педагогов (например, Ю. В. Сенько), напротив, придерживаются мнения, что лишение полисемичности (многозначности), метафоричности языка педагогики может привести к остановке ее развития (3).

На наш взгляд, в основе данных разногласий лежат не частные проблемы понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики, а принципиально различающиеся между собой методологические подходы, характеризующие системы норм и ценностей, применяемых в толковании педагогического процесса. В трактовке вопросов о понятийной базе гуманитарной педагогики столкнулись две позиции:

- сторонников логико-гносеологического (сциентистского, рационалистического) подхода, основанного на вере ученых-педагогов в самодостаточность науки, а потому отдающих приоритеты **однозначным интерпретациям, точному знанию**, с одной стороны;

- приверженцев ценностно-смыслового подхода, ориентирующегося на учет культурно-исторического и субъективно-эмоционального фона педагогической деятельности, в основе которого лежит **отказ от желания уложить все в схему**, однозначно

интерпретировать знания о человеке и педагогической реальности в целом.

Следуя **герменевтическим традициям** в интерпретации гуманитарного знания, представленным в философских трудах Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, О. Ф. Больнова, М. М. Бахтина; опираясь на методологические основы преодоления разрыва между познавательным и эмоциональным аспектами деятельности, заложенные в наследиях Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, мы ориентируемся если не на полное преодоление рационалистической ориентации, то на возможность постижения (что шире познания) человека через осмысление его эмоционально-духовного опыта, нашедшего отражение не только в науках о человеке, но и в религии, народных традициях, искусстве, культуре в целом и зафиксированного в языке. Уместно напомнить, что в свое время А. Ф. Лосев писал, что русскому миропониманию чуждо стремление к абстрактной, чисто интеллектуальной систематизации взглядов. Оно представляет собой чисто внутреннее, интуитивное, чисто мистическое познание сущего, его скрытых глубин, которые могут быть постигнуты не посредством сведения к логическим понятиям и определениям, а только в символе, в образе посредством силы воображения и внутренней жизненной подвижности (4).

В то время как сложившаяся, устоявшаяся сетка педагогических категорий из-за своей излишней залогизированности, из-за слабого учета личностного смысла, заложенного в универсалиях культуры, не позволяет в достаточной мере приблизиться, прежде всего, к ребенку с его неповторимыми особенностями, гуманная педагогика, основанная на безграничной вере в возможности и жизненную миссию абсолютно каждого человека, естественным образом переходит от **объективных значений**, содержащихся в педагогической научной информации, от метафоры точного «вычисления», вычислимости как критерия в педагогической деятельности - к **культурным смыслам** и нежестким **вариативным связям** между явлениями на основе глубоко прочувствованного толкования и интерпретации их содержания.

Передовой и новаторский опыт гуманной педагогики демонстрирует нам величайшие возможности творчества педагогов - ученых и практиков - в обогащении понятийного аппарата педагогической деятельности. В основе этого подхода лежит стремление

уйти от стерилизации педагогического знания, дегуманизации педагогической деятельности.

Каковы же приметы, характеризующие изменения в содержании современной педагогики и нашедшие отражение в ее языке?

Прежде всего, это явление **эстетизации языка педагогики** как внешнее проявление происходящих в ней глубинных гуманистических изменений. Еще И. Кант доказывал, что в искусстве воображение «дает повод так много думать, что никогда нельзя выразить определенным понятием, стало быть, эстетически расширяет само понятие до бесконечности... Воображение при этом действует творчески и приводит в движение способность создавать интеллектуальные идеи...» (5). В языке гуманной педагогики эстетическая функция завоевывает себе важные и все более прочные позиции. Научные знания, будучи очень неоднородными по своему характеру, оформляются при помощи языковых средств различного уровня, среди которых присутствуют не только слова-термины, но и **образные средства**. Показательно, что современная педагогическая наука и практика насыщена и перенасыщена образами, ассоциациями. Мы попытались проанализировать этот феномен с общегуманитарных позиций, объединяя собственно педагогический, общеэстетический и лингвистический подходы.

Как известно, представление и знание о предмете может быть воплощено как в **слове-понятии**, так и в **слове-метафоре**. В понятии представлено некоторое «чистое» значение предмета. Когда мы имеем дело с естественными науками, то, в основном, обходимся понятийным знанием. Однако в гуманитарных науках понятийное знание расширяется, оно практически безразмерно и всегда принципиально ново, что, в частности, в педагогике объясняется уникальностью и неповторимостью феномена человека, зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов, их непредсказуемостью и, как следствие, трудностью однозначного фиксирования. При этом неотчетливость понятия, его приблизительность (по К. К. Жолу, «понятие с размытыми краями», «мутный контекст») имеет позитивную значимость. Как это ни парадоксально, представления о человеке и педагогической действительности, воплощенные в метафорах, более точны, чем однозначные термины. Метафоры, основанные на перенесении свойств одного предмета или явления на другой, способны вскрыть внутреннюю природу постигаемого, обнаружить дополнительные потенциальные ассоциации. В отличие от слов-

понятий, в которых предзадано некоторое «чистое» значение предмета, метафоры обычно осмысляются на фоне более широкого контекста, а потому семиотически богаче, информативнее, более емки в смысловом отношении, поскольку построены на основе образов, в которых зашифрована культурная символика. Например, «завтрашняя радость», «положительные чертежи правильного поступка», «метод педагогического взрыва» - символы эпохи в системе А. С. Макаренко; «педагогическая Золушка», «педагогический батрак» у Я. Корчака; «ребенок как модель безграничности», «партитура школьного дня», «урок как аккумулятор жизни ребенка», «познавательная шалость», «торжествующая пятерка» в педагогике Ш. А. Амонашвили.

Мы убеждаемся, что на общем фоне преобладания рационально-прагматической тенденции достоинством педагогических метафор является их чувственный элемент, акцент на субъективной эмоциональной стороне педагогических явлений. Кроме того именно с порождения метафор, а не с выработки однозначных понятий, фиксируемых в терминах, происходит интуитивное понимание педагогической ситуации во всей ее целостности и многомерности. Подчеркнем, что использование метафор способствует установлению межфреймовых связей, имеющих большую эвристическую силу и обеспечивающих концептуализацию определенного фрагмента деятельности по аналогии с уже оформившейся системой понятий. Характерно, что смена научных и мировоззренческих парадигм сопровождается сменой ключевых педагогических метафор. 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, конвейером), на метафоры, определяющие обучение как поиск (метафорический ряд связан с ростом, естественным развитием) (6). Таким образом, метафоры могут быть показателями и следствием изменения в концептуальной системе.

Прогрессивная гуманистическая педагогика обращается к метафорам как к своеобразному средству диагностики и инструменту проникновения во внутренний мир человека на основе «вживания». Постигание другого с позиций педагогической герменевтики с обязательностью предполагает не только исследование, познание, но и **сопереживание**, которое невозможно без уподобления себя другому и другого себе. В этой связи именно метафорические языковые средства способны создать свое-

образный контекст «как если бы», позволяющий на основе художественно-эстетического подхода одновременно фиксировать и сходство и различие сопоставляемых предметов и явлений. Для педагогики очень актуальна мысль философа и литературоведа М. М. Бахтина о том, что существует абсолютная эстетическая нужда человека в другом, в видящей, помнящей, собирающей и объединяющей активности другого, которая одна может создать его законченную личность. Понимание и «вживание» в состояние воспитуемого, уважение к его неповторимости и то, что М. М. Бахтин называл «благодетельностью эстетического», его «рецептивным, положительно-приемлющим характером», достигается положительной гуманистической установкой педагога с опорой на художественную образность, воплощенную в языковой метафоре.

На наш взгляд, расширение понятийной базы гуманной педагогики за счет образных средств, метафоризации, употребления понятий в несвойственных им смыслах - это закономерный и естественный процесс, в основе которого **фидеистическое отношение к слову**, то есть вера в активные созидательные возможности слова, способного приблизить к более полному пониманию педагогических реалий не только с опорой на разум, но и посредством всех духовных сил человека. Специальное изучение педагогической литературы и живого процесса воспитания подтверждает, что гуманистическая педагогика активно использует не только собственно педагогические, психологические, но также лингвистические способы постижения человека. При этом язык гуманистической педагогики проявляет удивительные возможности активно влиять на процессы проникновения в сущность педагогических явлений. Характерно, что слово выступает вовсе не как момент вторичный по отношению к мышлению педагога и к педагогической действительности. Оно не просто сопровождает педагогический процесс: яркое, образное, положительно эмоционально окрашенное слово педагога, особенно если это построенное на аллегориях и ассоциациях метафорическое выражение, значительно обогащает педагогический контекст и расширяет горизонт понимания педагогом жизненной ситуации, определяет своего рода **зону гуманистического роста** для самого педагога, помогая ему с верой и убежденностью сформировать оптимистическую гипотезу относительно возможностей и способностей своих воспитанников.

Говоря о созидательных потенциальных возможностях языковых средств в педагогическом познании, необходимо особо отметить, что метафоры могут выступать 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» (7). Таким образом, семантические трансформации способствуют решению творческих познавательных задач.

Изучение тенденций формирования и саморазвития понятийного аппарата современной педагогики позволило сделать вывод: 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. На сегодняшний день активно проявляет себя педагогическая установка на соединение в педагогической деятельности рационально-логического и образно-эмоционального планов; сугубо научного объяснения педагогических явлений и их осмысления на фоне культурных традиций и личного эмоционально-духовного опыта педагогов; познания и творчества, в том числе и языкового, о чем свидетельствует «оживление» педагогической терминологии, расширение ее состава за счет художественно-образных средств, ресурсов обыденного языка.

Исследование этого процесса с герменевтико-интерпретационных позиций способствует выявлению механизмов продуктивного влияния языковой формы гуманистической педагогики на ее внутреннее содержание и на педагогическое творчество в целом. Понимание гуманистической педагогики без глубокого чувствования в ней роли слова невозможно. Очень важная характеристика языка схвачена в выражении, что люди должны говорить о себе до тех пор, пока они себя как следует не узнают (П. Бергер, Т. Лукман). Думается, что данный тезис можно расширить: язык не только помогает самопознанию человека, сам по себе он способствуют более глубокому постижению ближнего и жизненной реальности в целом, а потому важно способствовать активному

и творческому участию языка в гуманизации педагогического процесса.

Литература

1. В. М. Полонский. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика. 1999. № 8. С.16.
2. Б. Н. Алмазов, Е. Ф. Васюта. Анализ профессионального языка школьного учителя // Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов / Отв. ред. М. А. Галагузова. Вып. 3. Екатеринбург, 1998. С.314-323.
3. Ю. В. Сенько. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления // Педагогика. 1999. № 6. С.48.
4. А. Ф. Лосев. Русская философия // Введенский А. И., Лосев А. Ф., Радлов Э. Л., Шпет Г. Г. Очерки истории русской философии. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. С.71.
5. И. Кант. Соч.: В 6-ти т. М., 1966. Т.5. С.331.
6. М. В. Кларин. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. №1. С.34-39.
7. Л. А. Беляева. Проблема понимания в педагогической деятельности. Екатеринбург, 1995. С.55.