

442
3-187

На правах рукописи

ЗАКИРОВА Альфия Фагаловна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И ПРАКТИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ**

**13.00.01 — общая педагогика,
история педагогики и образования**

**Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук**

Заку-

Тюмень 2001

442
3-187
Диссертация выполнена на кафедре общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета

Научный консультант: академик РАО,
Заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук,
профессор **В. И. Загвязинский**

Официальные оппоненты: почетный академик РАО,
доктор психологических наук,
профессор **Ш. А. Амонашвили**
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
профессор **В. П. Бездухов**
Заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук,
профессор **А. С. Белкин**

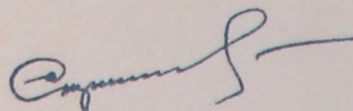
37
Ведущая организация: Новосибирский государственный педагогический университет

Защита состоится 22 ноября 2001 г. в 14 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 в Тюменском государственном университете по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ТЮмГУ.

Автореферат разослан «19» октября 2001 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Т. А. Строкова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы. В современном контексте «смещения эпицентра всего человеческого бытия к полюсу культуры» (В. С. Библер) естественным и закономерным явлением становится обращение к герменевтике — общенаучной теории и практике интерпретации и понимания письменно зафиксированных проявлений жизни человека, — основанной на постижении реальности через рефлексивное осмысление богатейшего эмоционально-духовного опыта человечества, представленного не только в науке, но и в религии, языке, народных традициях, искусстве, культуре в целом. Обращение педагогики к герменевтике обусловлено следующими обстоятельствами.

1. В центре герменевтического учения находится *проблема понимания*, которая имеет для педагогики уникальное значение, так как затрагивает интересы всех участников педагогического процесса и проявляет себя на разных уровнях: от социального заказа образованию до конкретного методического приема. В современной науке проблема понимания изучается в основном в философском, логико-гносеологическом и психологическом аспектах (Л. А. Беляева, А. А. Бодалев, С. С. Гусев, В. В. Знаков, Л. Г. Ионин, О. В. Ковалевская, Г. С. Костюк, С. Б. Крымский, В. К. Нишанов, А. И. Ракитов, Л. А. Селицкая, А. Н. Славская, Г. Л. Тульчинский, Г. И. Цинцадзе). Существуют обоснованные доказательства важности герменевтической проблематики для педагогики (И. И. Сулима), а также научные труды по психологической герменевтике (А. А. Брудный), однако понятие педагогической герменевтики до настоящего времени не являлось предметом специальных научных исследований.

2. Поиск путей достижения понимания герменевтика традиционно ведет с опорой как на *рационально-логическое*, так и на *иррациональное* начала человеческой деятельности, придавая особое значение чувствам и интуиции. В психолого-педагогической науке представлены научные концепции, построенные, с одной стороны, на исследовании интеллектуальных основ педагогической деятельности (наиболее характерные примеры: теория поэтапного формирования умственных действий, теория оптимизации обучения), с другой, — подходы, акцентирующие внимание на творческом характере педагогической деятельности и важной роли в ней образно-эмоциональной сферы (В. М. Букатов, С. А. Гиль-

манов, В. А. Кан-Калик, С. Ю. Курганов, Ю. Л. Львова, А. А. Мурашов, В. Г. Рындак). В условиях многоаспектности, многомерности педагогических процессов назрела необходимость на основе паритетного подхода (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский) определить сущность взаимодействия противоположных научных подходов, категорий, оценок, рекомендаций.

3. Герменевтика как общенаучная теория интерпретации и понимания имеет большой гуманистический потенциал, поскольку особое значение придает *внеаучным формам духовного постижения человека*, требующим выявления их педагогических возможностей и координации с научно-педагогическим знанием. При этом педагогическая герменевтика призвана преодолеть незаслуженную недооценку в педагогической деятельности роли идеальных (надстроечных) оснований.

4. С позиций герменевтики важнейшим фактором достижения понимания является *язык*. Для современной педагогики характерны сложные взаимоотношения содержательных характеристик педагогического знания и языковой формы их воплощения. Сложившаяся в советский период (в основном на базе понятий естественнонаучного и технократического содержания) терминологическая система педагогики становится тесной для нового педагогического мышления, сковывая свободное педагогическое творчество, навязывая стереотипы миропонимания, сформировавшегося на фоне «теории поведения» и павловской «теории условных рефлексов». Переход к новому педагогическому миропониманию сопровождается интенсивным обновлением понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики, рождающегося на стыке собственно педагогического, философского, эзотерического знания, художественно-эстетических подходов. Данный процесс требует специального герменевтико-интерпретационного исследования взаимовлияний внутреннего содержания педагогики и ее языка.

5. Важность и актуальность научного исследования герменевтических проблем педагогики обусловлена *потребностями педагогической практики*. Активно идущий процесс разработки и реализации гуманистической концепции образования вызвал подъем инициативы педагогов, стремление к осмыслению педагогического опыта, поискам новых форм и методов обучения и воспитания. Однако попытки педагогов «выйти на контакт с большой наукой» не всегда увенчиваются успехом из-за сложности, а

нередко и избыточного наукообразия научно-педагогической литературы, а также в силу сложившихся стереотипов отношения к официальной науке как вместилищу готовых «правильных» рецептов. В этой связи требуется дополнительная поддержка со стороны науки, которая должна предложить не только конкретные содержательные наработки, но также методики интерпретации и творческого осмысления воплощенных в разного рода текстах педагогических знаний на основе сочетания научного познания с интуитивным пониманием и эстетическим вчувствованием.

Герменевтический подход в педагогике непосредственно обращен к проблеме выработки личностных смыслов, к *ценностным аспектам педагогической деятельности*. Знаменательно, что задача создания новой ценностной системы общества — системы открытой, вариативной, духовно и культурно насыщенной, диалогичной, толерантной, собирающей воедино современные социально значимые ценности и установки с передовыми отечественными традициями, — обозначена в качестве одного из направлений образовательной политики России на современном этапе. Это подтверждает актуальность и своевременность научных исследований по педагогической герменевтике, решающей задачу движения к идеалам духовности на основе гуманистического миропонимания.

На переломных этапах развития общества, связанных с поиском и осмыслением новых идеалов, возникает необходимость пересмотра научных знаний с позиций их ценностной значимости. В рамках педагогики как научной дисциплины многообразные и разнородные педагогические знания, представленные в разных формах общественного сознания — науке, религии, искусстве, языке, — нуждаются в их специальной организации в единое системное целое на методологических основаниях, которые обеспечивают своего рода «стыковку» формирующихся и перестраивающихся знаний с мировоззрением эпохи (В. С. Степин) и через специальные концепции, вскрывающие *теоретико-методологические основы интерпретации*, в форме конкретных процедур истолкования и понимания знаний способствуют их включению в культуру.

Названные положения и приведенные аргументы определили выбор **темы** настоящего исследования: «Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики».

Под *педагогической герменевтикой* мы понимаем теорию и практику истолкования и интерпретации педагогических знаний,

зафиксированных в разного рода письменных текстах и отражающих представления о педагогической реальности (человеке как субъекте творческого саморазвития, целях, механизмах, принципах, содержании, методах и формах воспитания и самовоспитания), имеющую целью наиболее полное осмысление и глубокое понимание этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания.

Объект исследования — сущность, содержание и структура процесса интерпретации педагогического знания.

Предмет исследования — специфика сочетания ценностно-смысловых и логико-гносеологических аспектов интерпретации зафиксированного в текстах педагогического знания как условие его понимания.

Цель исследования — разработать теоретико-методологические основы педагогической герменевтики и процедуру герменевтической интерпретации педагогического знания.

Гипотеза исследования. Достижение полного и глубокого понимания педагогического знания возможно при условии осознанного соотнесения субъектом понимания логико-гносеологических и ценностно-смысловых характеристик постигаемого знания на основе взаимодополнения проективной и рефлексивной сторон интерпретирующей деятельности с учетом двойственной природы всех ее характеристик; исходя из этого, необходимо:

- осуществлять *целеполагание*, направленное на выявление объективного значения знания, *в единстве со смыслополаганием* и поиском субъективных личностных смыслов;

- *предмет* понимания трактовать, с одной стороны, как содержательную проблему со свойственными ей логическими противоречиями внутренней структуры, а с другой, — как субъективный образ проблемной ситуации, наполненной индивидуально-личностным содержанием, подкрепленным рефлексией над собственным жизненным опытом, художественно-эстетическими впечатлениями и пр.;

- определяя *способ и процедуру* интерпретации, соотносить изучение научно-педагогических парадигм и системно-структурных отношений элементов знания с созданием «встречных» текстов (нарративов) различных жанров, в которых обнаруживаются более сложные связи элементов постигаемого знания, опреде-

ляемые конкретным жизненным контекстом (временем, местом, обстоятельствами, условиями педагогической ситуации).

- *коммуникативно-речевое оформление* понимания осуществлять как корреляцию терминологических средств науки и образных средств искусства и повседневности, осознанно проводя терминологизацию и ретерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию постигаемых понятий;

- *критерием понимания* считать динамику ценностных приоритетов личности и полноту рефлексивного соединения субъектом рациональных и аффективных начал интерпретации на уровне целей, предмета, способа и языкового оформления понимания.

Исследование проведено 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» на 2001–2005 годы» в рамках темы «Фундаментальная педагогическая подготовка учителя в университете».

Исходя из цели и гипотезы, определены следующие **задачи исследования**.

1. Изучение истории становления герменевтики как методологии гуманитарного познания и ее основных положений.

2. Определение содержания и структуры понятия «педагогическая герменевтика»; выявление механизмов герменевтической интерпретации педагогического знания.

3. Разработка процедуры герменевтической интерпретации педагогического знания.

4. Выявление характера влияния содержания и методов интерпретации педагогического знания на полноту и глубину его понимания.

5. Выработка критериев понимания педагогического знания.

Теоретико-методологической основой исследования являются работы Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, П. Рикера; Р. М. Габитовой, В. Г. Кузнецова, И. С. Нарского, Г. И. Рузавина, Г. Г. Шпета по философским основам герменевтики;

труды Н. А. Бердяева, А. Ф. Лосева, Э. Л. Радлова, В. С. Соловьева, П. А. Флоренского, раскрывающие значение идеальных

образований в жизнедеятельности человека; идеи М. М. Бахтина о роли «доброты и благостности эстетического» в понимании человека;

исследования Ш. А. Амонашвили, В. П. Бездухова, А. П. Валицкой, С. А. Днепров, Н. Д. Никандрова, Н. С. Розова, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенина, определяющие роль в образовании духовных начал и ценностных ориентаций;

фундаментальные труды по методологии психолого-педагогической науки Ю. К. Бабанского, Б. С. Гершунского, В. И. Гинецинского, В. И. Загвязинского, И. М. Кантора, В. В. Краевского, О. Г. Прикота, Н. К. Чапаева;

культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, его учение о знаково-символической основе сознания и его смысловом строении, положения о диалектическом единстве мышления и языка;

идеи А. А. Ухтомского и М. М. Бахтина о хронотопе, идеи В. П. Зинченко об активном воздействии на хронотоп «медиаторов культуры» — Знака, Слова, Символа, Мифа;

психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и его школы;

исследования по методологическим основам обучения и проблемам дидактики высшей школы В. И. Андреева, О. К. Абдулиной, А. А. Вербицкого, Д. В. Вилькеева, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, А. Я. Найна, П. И. Пидкасистого, А. М. Сохора, С. А. Шапоринского; а также труды по психолингвистике и проблемам понимания текста.

Обобщение философских, общенаучных, психолого-педагогических, психолингвистических трактовок проблемы понимания проведено на основе целостного видения человека в единстве его природного, социально-культурного и духовного начал, обращения не только к поведению, но и к сфере сознания личности.

Исследование проведено в несколько **этапов** в период с 1994 по 2001 гг. На первом этапе (1994—1996 гг.) изучалась философская, науковедческая, психолого-педагогическая литература по герменевтике и проблеме понимания; осуществлялось накопление эмпирического материала (изучение живого процесса обучения в вузах и школах области, анализ учебно-методической литературы, учебно-исследовательских работ студентов, видеоматериалов); сформирован понятийный аппарат исследования и сформулирован первый вариант рабочей гипотезы.

На втором этапе (1997—1999 гг.) проведена систематизация теоретического и эмпирического материала, обобщение его на концептуальном уровне и конкретизация первого варианта гипотезы; кроме того проведен констатирующий эксперимент с целью определения содержания и характера интерпретирующей деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов; осуществлена экспериментальная апробация разрабатываемой модели герменевтической интерпретации знания в процессе обучения будущих педагогов по специально разработанной программе и учебному пособию.

На третьем этапе (2000—2001 гг.) продолжена апробация модели интерпретации педагогического знания в условиях вуза, расширено поле ее использования в работе с педагогами школ города и области; проведена оценка результатов опытной работы и осуществлено более широкое внедрение разработанных на основе концепции рекомендаций.

Научная новизна исследования состоит в том, что

- разработаны теоретико-методологические основы педагогической герменевтики (сущность, содержание, понятийный аппарат); обоснована концепция герменевтической интерпретации педагогического знания;
- выявлены связи и механизмы взаимодействия в процессе интерпретации объяснения и понимания, формирования учебно-познавательной деятельности и воздействия на сферу сознания личности, проектирования и рефлексии;
- дополнены и уточнены имеющиеся в науке сведения о конструктивной роли идеальных образований (образов искусства, образных средств языка) как факторов расширения педагогического контекста, воздействия на сферу сознания и внутреннюю мотивацию педагога; определена роль в процессе интерпретации языка, реализующего при освоении знания фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции;
- выявлена эффективность сочетания в процессе герменевтической интерпретации знания парадигмальной и наррадигмальной форм его предъявления, обеспечивающих соединение логики матрицы с логикой повествования;
- установлена зависимость полноты понимания интерпретируемого знания от уровня рефлексивной деятельности, проявляющейся в характере вербализации.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- введено в научный оборот понятие «педагогическая герменевтика» как направление педагогической методологии, основанное на гуманистической мировоззренческой ориентации и целостном понимании человека с учетом единства его духовных и природно-биологических начал, сознания и деятельности;

- разработана концепция герменевтической интерпретации педагогического знания, построенная на основе взаимопроникновения идей культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности с учетом специфики педагогического знания как предмета интерпретации, что позволяет выделить исследуемую проблему в качестве перспективного практико-ориентированного направления педагогической методологии;

- выявлена специфика взаимоотношений содержательных (идеи, понятия, категории) и формообразующих (языковое оформление) характеристик педагогического знания, в частности, особенности взаимодействия понятийно-терминологического аппарата педагогики с обыденным языком и языком смежных сфер гуманитарной деятельности, играющие в периоды наиболее интенсивного развития педагогической науки и практики стимулирующую для развития педагогического знания роль.

Практическая значимость исследования состоит в том, что

- разработана процедура интерпретации педагогического знания, предполагающая его истолкование в контексте освоения научных сведений на широком социально-культурном фоне с учетом личного жизненного опыта интерпретатора; процедура может использоваться в профессиональной подготовке студентов, в системе повышения педагогической квалификации и на уровне самообразования при работе с научно-педагогической литературой;

- в рамках процедуры предусмотрены разнообразные формы работы с педагогическим текстом, а также практические рекомендации по созданию самим интерпретатором «встречных» текстов, которые могут применяться в качестве учебного материала в методике преподавания психолого-педагогических дисциплин: педагогики, общей психологии, педагогической антропологии;

- разработаны и введены в практику деятельности образовательных учреждений учебное пособие, программа и методичес-

кие рекомендации к использованию описанной процедуры интерпретации педагогического знания.

Достоверность основных положений и выводов определяется всесторонним методологическим обоснованием на основе интеграции философских, науковедческих, психологических, педагогических, общеэстетических и лингвистических концепций; применением разнообразных методик качественной и количественной оценки и интерпретации результатов.

Исследование опиралось на изучение практики профессиональной подготовки педагогов на 4-х факультетах Тюменского государственного университета (1994–2001 гг.) и его филиалов в г. Пыть-Яхе и г. Муравленко (1998–2001 гг.), на 3-х факультетах Тюменского государственного института искусств и культуры (1994–1998 гг.). В качестве эмпирического материала использован опыт научно-методической деятельности Лаборатории гуманной педагогики при Тюменском городском Центре педагогических инноваций, а также опыт Департамента по образованию г. Тюмени по проведению конкурса «Урок года». Работа с учителями велась в школах № 1, № 38, № 81 г. Тюмени, в средней школе пос. Излучинск Нижневартовского района ХМАО (лекции, семинары, деловые игры, научное консультирование, руководство работой жюри конкурса, послеконкурсное сопровождение лауреатов, индивидуальное руководство работой проблемной группы педагогов-исследователей).

Фактологической базой исследования явились положения Государственного образовательного стандарта высшего профессионального педагогического образования; тексты программ, учебных пособий, методических рекомендаций по предметам педагогического цикла; фиксированные наблюдения «живого» педагогического процесса: конспекты, протоколы и видеозаписи уроков; учебно-исследовательские и контрольные работы студентов педагогических факультетов; творческие работы разных жанров, выполненные в рамках учебного процесса и в условиях внутривузовских и межвузовских олимпиад; художественная, научно-популярная и публицистическая литература по педагогической тематике; тексты научных монографий и диссертаций.

Положения, выносимые на защиту.

1. В основе *концепции герменевтической интерпретации педагогического знания* лежит идея взаимодополнительности логико-гносеологического и ценностно-смыслового начал интерпретирую-

щей деятельности. Понимание педагогического знания предполагает осознание связи его объективного значения и субъективных личностных смыслов, достигаемое в результате многоракурсной рефлексии по поводу содержания, логики, системно-структурных отношений элементов педагогического знания и соответствующих им образов культуры и искусства на основе самопознания и личного жизненного опыта субъекта интерпретации и понимания.

2. *Процедура* герменевтической интерпретации знания представляет собой аналитико-синтетическую проективно-рефлексивную деятельность, соединяющую в себе объяснение с пониманием на основе покомпонентного формирования характеристик интерпретирующей деятельности (ее предмета, способа, коммуникативных аспектов) с учетом двойственности их природы: наличия когнитивного и аффективного, объективного и субъективного начал.

3. *Средствами интерпретации* педагогического знания выступают не только заданные тексты, содержащие осваиваемое знание, но и тексты, специально создаваемые субъектом интерпретации, ведущим посредством них диалог с автором и с самим собой, что является условием осознания взаимодополнительности объективного значения знания и субъективных личностных смыслов.

4. *Критерии* глубины понимания знания определяются полнотой рефлексии на всех уровнях интерпретирующей деятельности. Показателем формирования смысловых образований личности является *характер вербализации*, сопровождающей постижение педагогического знания, в том числе умение в процессе исследования, осмысления и конструирования педагогического текста *осознанно 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».

Апробация. Основные теоретические положения и результаты исследования заслушивались, обсуждались и получили одобрение на:

- Международной научно-практической конференции под эгидой ЮНЕСКО «Реальность этноса—2001» (Санкт-Петербург, 2001 г.);
- Международной научно-практической конференции «Антропозкология — педагогика жизнедеятельности (Перспективы развития образования взрослых XXI века)» (Тюмень, 2000 г.);

- Первом Всероссийском социологическом конгрессе «Общество и социология: новые реалии и новые идеи» (Санкт-Петербург, 2000 г.);
- Всероссийском научном симпозиуме «Человек культуры» (Бийск, 2000 г.);
- Всероссийской конференции «Оптимизация учебно-воспитательного процесса как условие формирования целостной личности молодежи» (Челябинск, 1990 г.);
- Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога» (Тюмень, 1995);
- Всероссийской научно-практической конференции «Гуманитарные (культурологические) аспекты развития Западной Сибири» (Тюмень, 1998 г.);
- Всероссийской научной конференции «Образование на рубеже тысячелетий» (Тверь, 2000 г.);
- Всероссийской конференции «Глобализация, федерализм и региональное развитие» (Туапсе, 2001 г.);
- Республиканской конференции «Творческая индивидуальность педагога» (Тюмень, 1991 г.);
- Республиканской научно-практической конференции «Формирование духовной культуры личности в условиях Западно-Сибирского региона» (Тюмень, 1997 г.);
- Межрегиональной научно-практической конференции «Традиции и новаторство в развитии образования» (Тюмень, 1999 г.);
- Межрегиональной научно-практической конференции «Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы» (Тюмень, 1999 г.);
- Межрегиональном научно-практическом семинаре «Гуманная педагогика и духовный мир учителя» (Тюмень, 2000 г.);
- VI Межвузовской научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики» (Тобольск, 2001 г.);
- а также на семинарах городского Центра педагогических инноваций (Тюмень, 1994–1998 гг.), внутривузовских научных семинарах Тюменского госуниверситета (1994–2001 гг.) и Тюменского государственного института искусств и культуры (1996–1998 гг.).

Структура и основное содержание работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, показана ее теоретическая и практическая значимость, сформулирована цель и задачи исследования; представлены положения, выносимые на защиту, формы апробации и внедрения результатов исследования.

В первой главе «Герменевтическое учение: его история, сущность, содержание и роль в гуманитарном познании» раскрыты мировоззренческие основы проблемы понимания в педагогике, описана история развития герменевтического учения, этапы его становления: от учения о толковании религиозных текстов — до уровня методологии познания гуманитарных явлений; раскрыто содержание понятия «педагогическая герменевтика»; охарактеризованы возможности различных форм общественного сознания в исследовании и понимании человека.

Исследование герменевтической проблематики проведено в контексте разделения педагогического знания на две сферы: естественнонаучную и гуманитарную. Изучение истории вопроса показало, что формирование мировоззренческих ориентаций в педагогике происходило на общем фоне изменения типов рациональности: классического (сосредоточивающего внимание исключительно на характеристиках постигаемого объекта, не принимая во внимание особенности субъекта познания); неклассического (учитывающего отнесенность характеристик объекта к деятельности по его постижению, используемым средствам и операциям); постнеклассического (расширяющего поле рефлексии над деятельностью и соотносящего знания об объекте не только со средствами, но и с ценностно-целевыми структурами) (В. Н. Порус, В. С. Степин).

Тенденция трактовки мировоззренческих основ педагогической деятельности с позиций естественнонаучной и гуманитарной парадигм проявляла себя в отечественной педагогике XIX века в форме сложившихся традиций: университетской (К. Д. Ушинский, П. Г. Редкин) и духовно-академической (о. Евсевий, П. Д. Юркевич). Позднее Н. А. Бердяев писал о двух типах рациональности: познании как рационализации и объективации, достигающих лишь общего, и познании как бытия и существовании, в котором разум трансцендирует к иррациональному и индивидуальному, познании как общении и приобщении. Философ предостерегал о том, что применение в гуманитарной сфере естественнонаучных подходов влечет за собой навязывание модели осознания действительности и поведения, авторитаризм, проявление стремления к господству.

В советский период развития педагогики проблема понимания человека усугубилась и проявила себя в форме противостояния идей антропологического материализма и поисков в области метафизики души в аспекте учения об условных рефлексах И. П. Павлова, направленного на разработку точной науки о человеке и глубоко родственного по своей сути революционному учению. Вместе с тем детерминизм научного объяснения жизни человека сочетался в России конца XIX—начала XX века с поисками путей духовного самоуглубления и самосовершенствования, причем не только в науке и философской публицистике, но и в классической литературе.

Научный интерес представляет сравнение сложившихся в педагогике двух типов мировоззренческих ориентаций по ряду параметров: по оценке роли различных форм общественного сознания — науки, искусства, религии, языка; по уровню заинтересованности, пристрастности педагога как субъекта понимания; по характеру взаимоотношений субъектов педагогического взаимодействия, по ведущему методу понимания; по соотношению логики и интуиции в постижении человека; по характеру выдвигаемой в процессе интерпретации педагогической ситуации гипотезы; по методам оценки явлений; по специфике понятийного аппарата. Неполнота и ограниченность трактовки человека с позиций естественнонаучной парадигмы проявляется в безуспешности попыток подвести под общие законы и принципы процесс индивидуального развития человека, в стремлении установить точные количественные критерии и методы оценки и интерпретации результатов педагогического воздействия.

Современное состояние педагогики и острая необходимость достижения не декларативной, а подлинной гуманизации педагогической науки и практики потребовали специального исследования возможностей *соединения на принципах взаимодополнительности и паритетности гуманитарных и естественнонаучных подходов в изучении человека и педагогической действительности*. Именно с этих позиций нами рассматривалось герменевтическое учение, весьма не однозначное по своему содержанию.

Герменевтика как учение о понимании и интерпретации гуманитарных явлений прошла сложный путь в своем развитии, многими идеями перекликаясь с основными положениями гуманистической педагогики и психологии. Историко-философский обзор развития герменевтического учения включает анализ идей

представителей классической философии: В. Шлейермахера, заложившего научные основы герменевтики, раскрывшего специальные понятия (*герменевтический круг, дивинационный метод*), обосновавшего идею о постоянном переходе друг в друга мысли и языка, являющемся важнейшим фактором истолкования; В. Дильтея, продолжившего развитие герменевтики на основе «философии жизни» и показавшего значение для педагогики таких методов понимания и самопонимания, как *интроспекция, изучение автобиографии и биографии*; М. Хайдеггера, доказавшего, что освоение человеком действительности происходит в форме *диалога*, который осуществляется посредством языка, названного М. Хайдеггером «домом бытия». Вслед за В. Дильтеем М. Хайдеггер особый смысл видел в *художественном постижении мира*. Х.-Г. Гадамер, глава герменевтики как одного из ведущих направлений философии XX века, суммировал достижения предшественников и развил ряд научных положений, в частности, о роли в понимании *традиций, предпонимания* как предпосылки любого познания, *рефлексии и самопознания*. В настоящее время герменевтика предстает в гуманитарном знании и культуре в целом как одна из форм осмысления человеческого духовного опыта, как *наука о порождении и понимании гуманитарных смыслов и ценностей*, которая продолжает активно развиваться в трудах П. Рикера, Э. Хайнтеля, Р. Бернштейна, М. Франка, Ю. Хабермаса, Э. Бетти и др. Особую ценность *герменевтического метапринципа* для педагогики подчеркивает В. И. Андреев, которому наряду с аксиологическим, культурологическим, антропологическим и гуманистическим метапринципами исследователь придает значение философско-педагогической стратегии.

Изучение вопроса показало, что наиболее болезненным для герменевтики является вопрос об отношении к возможностям научного постижения гуманитарных явлений. Однако если для ортодоксальной герменевтики характерна законофобия, теорияфобия, то ведущие философы говорят о *герменевтическом содержании научного знания*, которое выявляется посредством максимально адекватного языкового воплощения, налаживания диалога между учеными и неучеными, развития искусства интерпретации и расширения горизонтов науки (В. А. Канке). На наш взгляд, играет роль и неоднородность научно-теоретического знания, которое иногда содержит гносеологические штампы, навязывающие залю-

женные в них модели решений. В то же время герменевтически построенное научное знание содержит большой потенциал для творческой интерпретации его содержания, заложенного там, где предлагается поливариативность подходов, наблюдается уход от логической однозначности и жесткой детерминированности: например, трактовка соотношения дидактических законов и принципов, разработанная В. И. Загвязинским, процедура эвристического программирования учебной деятельности студентов, созданная В. И. Андреевым, идея полипарадигмальности научно-педагогического знания, обоснованная И. Г. Фомичевой.

Исследовав философские и общенаучные положения герменевтики, а также возможности применения герменевтических подходов в педагогике, мы сформулировали определение понятия «педагогическая герменевтика» (с. 5 автореферата).

Основными понятиями педагогической герменевтики являются понятия: «понимание», «герменевтическая интерпретация педагогического знания», «текст», «объективное значение педагогического знания», «универсальные смыслы, заключенные в педагогическом знании», «личностный смысл педагогического знания», «версия герменевтической интерпретации».

Сущность герменевтической интерпретации педагогического знания состоит в аналитико-синтетической деятельности по его глубоко личностному творческому освоению (присвоению) педагогом, предшествующая непосредственному использованию этого знания в практической деятельности и представляющая собой *рефлексирующее проектирование* педагогического процесса под воздействием социально-культурных факторов (наука, здравый смысл, религиозно-мистические представления, искусство) при активном участии языка, выполняющего в интерпретации фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции.

В основе герменевтической интерпретации — преодоление субъектом понимания *противоречия* между обобщенным характером социального опыта, зафиксированного в понятиях как *объективное значение знания*, и конкретным характером присвоения этого знания, *смыслами*, представляющими собой *субъективную ценность объективных значений*. Психологический смысл герменевтической интерпретации педагогического знания раскрывается через трактовку понимания как процесса, как психической мыслительной деятельности, представляющей собой, по С. Л. Рубинш-

тейну, с одной стороны, *дифференцировку*, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и, с другой стороны, *синтез* образующих этот контекст. Характерной особенностью герменевтической интерпретации знания является *соединение* в ней *перспективы с ретроспективной, познания и рефлексии*.

Процесс герменевтической интерпретации педагогического знания носит вероятностный характер и имеет много общего с процессом выдвижения научной гипотезы. Гипотеза как форма научного мышления присутствует в процессе интерпретации знания в явном и скрытом виде. Истолкованное и интерпретированное педагогическое знание носит характер гипотетического предположения — осознанного и прочувствованного, — однако носящего открытый характер, поскольку свое завершение оно приобретает в ходе соотнесения с условиями конкретной педагогической ситуации на основе субъективно-эмоционального рефлексирования педагога. Как и научная гипотеза, герменевтическая интерпретация непосредственно связана с *творчеством*, которое часто нарушает сложившиеся каноны логики. С герменевтико-интерпретационных позиций *понимание действительности носит эвристический и поливариативный характер*, обусловленный бесконечным множеством субъективных факторов. Общими свойствами процессов выдвижения и разработки научных гипотез и процедуры интерпретации знания является их динамичный характер. При разработке проблемы понимания педагогического знания нами введено понятие *версии герменевтической интерпретации*, то есть гипотезы понимания педагогического знания, родившейся в результате его истолкования и интерпретации. Так же, как и гипотетическое предположение, версия интерпретации реконструируется, совершенствуется, приобретая признаки зрелости, развитости и совершенства, воплощенного в них знания. В основе выдвижения версий-гипотез герменевтической интерпретации лежит психологический механизм вероятностного прогнозирования, являющийся частью общепсихологических механизмов процесса восприятия, исследованных в общей психологии и психолингвистике.

Теоретическое исследование процесса герменевтической интерпретации педагогического знания проводилось с учетом соотношения в предмете изучения должного и сущего. На этапе констатирующего эксперимента проведенный нами анализ эмпирического опыта интерпретации педагогического знания в условиях профессиональ-

ной подготовки будущих педагогов в вузе выявил следующие, проявляющиеся в различной степени, тенденции. 1. Следование за логикой изложения учебного материала в учебнике, установка на запоминание с максимальным приближением к учебному тексту. 2. Аналитический подход в интерпретации учебного материала, стремление разделить материал на системы и подсистемы, выделить главные и второстепенные понятия, в части случаев — самостоятельное составление структурно-логических понятийных схем. Наличие установки на поиски эффективных способов запоминания. 3. Категориальный подход к знанию, выход на более высокие уровни обобщения. Наличие установки на философское осмысление с привлечением межпредметных связей. Таким образом, в подавляющем большинстве случаев будущие педагоги при освоении педагогических дисциплин склоняются к рациональному логико-гносеологическому освоению учебного материала, не достигают полноценного овладения педагогическими знаниями, ограничиваясь его репродуктивным усвоением.

Полагая, что такие результаты во многом предопределены стандартом требований и формой представления педагогических знаний в учебно-методической литературе, мы обратились к плановым документам и учебным пособиям.

Изучение положений Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования показало, что в ряду требований, предъявляемых к будущим педагогам, преимущественное внимание уделено знаниевой стороне подготовки учителей, причем в комплекс обязательных знаний не включены знания о герменевтико-интерпретационной деятельности; а среди обязательных педагогических умений (осуществлять диагностику, уметь проектировать, организовать педагогический процесс и вести специальную документацию) отсутствуют умения понимать и интерпретировать педагогический процесс. Обязательный минимум содержания профессионального образования, к сожалению, не содержит материалов по теории и практике интерпретации педагогического знания. В целом соответствуя требованиям Госстандарта, большинство учебников педагогики слабо ориентируют обучаемых на выработку собственных профессиональных взглядов и ценностей, недостаточно стимулируют к диалогу с автором, а кроме того, эмоционально снижены и по форме изложения немногим отличаются от научных трактатов. Наши наблюде-

ния подтверждаются исследованиями и других специалистов (в частности, В. В. Вороновым).

В то же время следует отметить, что целый ряд учебных пособий по педагогике отличаются тем, что ориентируют студентов на творческое постижение педагогики как культуры на основе диалога, рефлексии и самопознания с опорой на широкие связи учебного материала с литературой, искусством, обыденным сознанием, как, например, учебное пособие по педагогической антропологии под редакцией Б. М. Бим-Бада и О. Е. Кошелевой «Природа ребенка в зеркале автобиографии» (М., УРАО, 1998), основанное на активном использовании художественных текстов или учебное пособие А. С. Белкина «Основы возрастной педагогики» (М., Академия, 2000), высокая научность которого сочетается с ценностным отношением к педагогическому знанию и емкостью аллегорических выражений, расширяющих контекст понимания и побуждающих будущих педагогов к смысловому творчеству.

Особого внимания заслуживает учебное пособие Б. З. Вульфофа и В. Д. Иванова «Основы педагогики» (М., УРАО, 1999), которое по своему содержанию и манере изложения резко отличается от других учебников, так как сочетает элементы традиционного учебника, сборника упражнений и хрестоматии. Характерно, что в учебном пособии помещены специальные статьи о рефлексии, а также примеры рефлексивной деятельности студентов. Авторы целенаправленно стремятся вывести студентов за пределы формального знания, приглашая читателей стать создателями собственной педагогики, учитывающей не только достижения науки и практики, но и индивидуальный опыт.

В исследовании проведен сравнительный анализ возможностей науки, искусства, обыденных представлений как источников интерпретации педагогической реальности. Подчеркивается, что специфической особенностью 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 (по Ф. Энгельсу, закон — это «форма всеобщности»). Однако специфической особенностью педагогики является внимание к единичному факту действительности, в связи с чем логико-понятийный подход требу-

ет 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: А. Бергсон, А. Ф. Лосев, А. Маслоу, Э. Л. Радлов, В. С. Соловьев, А. С. Хомяков. Теоретическое изучение функций *искусства*, художественно-эстетических подходов в понимании педагогических явлений проведено на основе гуманистических идей 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 подтверждение в художественно-педагогическом творчестве А. С. Макаренко, В. К. Железникова, В. П. Крапивина, С. Я. Маршака, К. И. Чуковского и др.

В ходе теоретического исследования сделан вывод о действии *принципа взаимодополнительности научных и художественно-эстетических способов отражения педагогических реалий*, который проявляется в следующем. А) Художественно-эстетический компонент в интерпретации педагогических явлений выступает *стимулом и источником педагогического творчества*, способствующим более активному ведению мысленного эксперимента как теоретиком, так и педагогом-практиком. Б) В отличие от научных понятий, претендующих на одномерно-однозначное их усвоение, мышление на основе художественной образности провоцирует сознание на *многомерное творческое понимание* постигаемых явлений. В) Достоинством сочетания научного и художественно-эстетических подходов в педагогической деятельности является направленность искусства на *целостное восприятие предмета* постижения и понимания. Позиция художника способствует гармоничному сочетанию в деятельности педагога научного анализа с синтезом благодаря интегрирующим свойствам художественно-эстетического образа, который, в силу характерной для него цельности и завершенности, не позволяет потерять целое в угоду частностям. Г) Ценным для педагогической теории и практики свойством искусства является его *стремление к совершенству* (эстетическому, нравственному), ориентированность на достижение идеала.

Действенным фактором герменевтической интерпретации и понимания является *язык педагогики*. Исследование философских идей П. А. Флоренского, Г. Г. Шпета, лингвистических взглядов В. Гумбольдта, А. А. Потебни, Э. Сепира, Б. Уорфа, трудов

Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева подвело нас к выводу, что система языка не просто соответствует системе значений, но создает условие для развития значений и идей. Центральным ориентиром в анализе языка педагогики является положение Л. С. Выготского о том, что мысль не воплощается в слове, как в чем-то внешнем, а совершается в слове. Для оценки роли языка в истолковании и понимании педагогических явлений дана характеристика понятийно-терминологического состава современной педагогики, в котором условно выделены 4 группы понятий.

1. 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. 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. Терминология смежных областей естественнонаучного 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. Новые вливания в терминологию гуманной педагогики из словаря религии, эстетики, театрального, изобразительного и музыкального искусства: «миссия», «вера», «режиссура», «партитура» и пр.

Изучение понятийно-терминологической базы педагогики свидетельствует о ее большой неоднородности, вызывающей разноречивую оценку ученых (Б. Н. Алмазов, Е. Ф. Васюта, С. В. Еремينا, Г. И. Железовская, Ю. В. Сенько), связанную, прежде всего, с отношением к метафорическому истолкованию педагогических явлений. Изучение словаря педагогики на основе единства логического и исторического подходов дало возможность заключить, что расширение понятийного состава педагогики за счет образно-метафорических средств, которые сопровождают процесс педагогического творчества, — это закономерное и оправданное явление.

Феномен педагогической метафоры проанализирован в работе с общегуманитарных позиций на основе интеграции педагогического, общеэстетического и лингвистического подходов. Извест-

но, что представление и знание о предмете могут быть воплощены как в *слове-понятии*, так и в *слове-метафоре*. Естественные науки, преимущественно, обходятся понятийным знанием. Однако, на наш взгляд, 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 создает ограничения для фиксирования постигаемых реалий в форме однозначных терминов. В процессе исследования нами уточнен характер влияния образно-метафорических средств на интерпретирующую деятельность как исследователей, так и педагогов-практиков. Под воздействием педагогических метафор происходит

А) расширение контекста понимания педагогических явлений, достижение многоаккурсности, объемности видения, установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счет использования эмоционально-духовного опыта, закрепленного в народных традициях, религии, искусстве (например, на основе метафор В. А. Сухомлинского «защитное воспитание», «школа под голубым небом», «лечение красотой», «живой задачник», «психоз погони за отличными отметками»; с помощью метафор Ш. А. Амонашвили «лихорадка букв», «торжествующая пятерка», «партитура школьного дня»);

Б) усиление личностного и рефлексивного начала в понимании педагогической реальности, при котором «проживание знания» сопровождается языковым творчеством (образные выражения Я. Корчака «педагогическая золушка», «педагогический батрак»; метафорические характеристики учеников Е. Н. Ильина: «спринтеры», «плановики», «живописцы», «золотоискатели»);

В) проявляется когнитивный эффект, состоящий в том, что ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически стимулирует выдвижение версий-гипотез (синектика) интерпретации (метафоры А. С. Макаренко: «положительные чертежи правильного поступка», «фронт колонистов», «рефлекс салюта»; метафорически названные приемы и формы обучения В. Ф. Шаталова: «психологические светофоры», «прием цепочки», «урок открытых мыслей», «десантный метод»; широко популярные нетрадиционные уроки «урок-тир», «урок-бенефис», «урок-аукцион»);

Г) смысловые трансформации сопровождаются освобождением от стереотипов восприятия педагогических явлений (по М. К. Мамар-

дашвили, «упрощенных понимабельных схем») («ребенок как модель безграничности», «урок как аккумулятор жизни ребенка», «познавательная шалость» Ш. А. Амонашвили»). Особо следует подчеркнуть, что смена ключевых педагогических метафор сопровождается сменой мировоззренческих и научных парадигм (М. В. Кларин).

Мы пришли к выводу, что в педагогических метафорах, являющихся одним из важнейших средств осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики, активно участвующего в понимании и истолковании педагогических реалий. По своей природе *метафора является неотъемлемым атрибутом понимания*, и ее изучение выходит за рамки лингвистики и литературоведения. Педагогическая метафора, связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, выводит за пределы какого-то одного представления, становясь таким образом *фокусом понимания* в контексте разнородных идей.

В ходе констатирующего эксперимента мы выявили тенденцию к использованию и в массовой практике учителями, а также студентами педагогических специальностей в профессиональной речи образно-метафорических средств. Наши наблюдения находят подтверждение в исследованиях Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской, связывающих данное явление с наличием в деятельности педагога большой доли оценочных процессов, с необходимостью общетеоретические знания и абстрактно-обобщенные показатели и параметры соотнести с конкретной эмпирической практикой.

Не абсолютизируя роли языка как фактора осмысления педагогической реальности, мы пришли к выводу о необходимости учитывать и использовать его активное участие в формировании единого педагогического контекста и обеспечении адекватного самопонимания и взаимопонимания субъектов педагогического процесса.

Глава 2 «Герменевтическая интерпретация педагогического знания» посвящена сравнительной характеристике различных типов интерпретации и специфике педагогического текста как предмета понимания.

Герменевтическая интерпретация педагогического знания имеет двойственную природу, соединяя в себе, с одной стороны, *объяснение и познавательную деятельность*, регулируемую целеполаганием, а с другой, — собственно *понимание*, сопровождающееся формированием смысловой сферы личности. Двойственный

02552

характер интерпретирующей деятельности с психологических позиций в различных аспектах исследован в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, В. А. Иванникова, А. А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, в которых отмечается:

- двойственность самого субъекта интерпретирующей деятельности, выступающего как общественный субъект и как неповторимая личность;
- двойственность отношения к знанию, которое объективируется в коллективной форме в виде универсальных культурных ценностей, мнений и представлений о действительном, желаемом, должном (универсальные культурные смыслы как представления об истине, добре и красоте), а также в форме ценностей личного, индивидуального характера (личностные смыслы);
- двойственность предмета деятельности, на достижение которого она направлена (целевая сторона деятельности требует смыслового анализа, а содержательная — технологического);
- наличие в деятельности интеллектуальной и аффективной сторон.

Две стороны интерпретации знания в общенаучных трактовках соотносятся с двумя типами моделей объяснения: дедуктивно-номологической (восходящей к галилеевской традиции объяснения через познание причинно-следственных связей) и интенциональной (связанной с аристотелевской традицией, ориентированной на раскрытие целей и намерений людей), разграничение между которыми весьма относительно и условно, так как практика интерпретации связывает эти понятия в органическое единство. Процесс освоения педагогического знания представляет собой постижение его объективного значения, универсальных педагогических смыслов и выработку на этой основе личностных смыслов.

Объективное значение педагогического знания выявляется в результате его рационалистического анализа на основе логико-гносеологического подхода. Это — «чистое» (беспристрастное, обезличенное) знание, содержанием которого являются научные понятия, категории, фиксируемые в однозначных терминах. Носителями объективного значения знаний являются, преимущественно, научно-педагогические тексты, в которых представлены понятия «воспитание», «образование», «развитие», «цели воспитания», «принципы воспитания», «содержание воспитания», «методы и приемы воспитания», «формы организации воспитания» и многие другие.

Освоение объективного значения педагогического знания направлено на осознание его логической структуры, системно-структурных отношений изучаемых понятий и сопровождается включением в активный словарь субъекта познавательной деятельности новых терминов, трактуемых однозначно и конкретно. При этом рациональное начало в интерпретации педагогического знания преобладает, что способствует строгому упорядочению и систематизации представлений о педагогических фактах и явлениях. Логико-гносеологическая интерпретация педагогических знаний на основе системно-структурного подхода предусматривает целостный анализ предмета интерпретации с учетом всех его характеристик. Вместе с тем необходим анализ элементов знания, образующих систему, выявление главного системообразующего элемента и определение наиболее существенных связей элементов знаний. Накопленное и устоявшееся научно-педагогическое знание структурируется в виде системы *педагогических парадигм*. Логические матрицы позволяют получить новые знания с помощью языка рациональным путем из систем обобщений на основе анализа отношений целого и части, рода и вида, причины и следствия.

Универсальные педагогические смыслы заключены не только в научных текстах, но и, преимущественно, в философской, религиозной, научно-популярной литературе, в поэтических и прозаических художественных произведениях, в фольклоре. Универсальные смыслы воплощаются в образах и символах, сформировавшихся в культуре народов в различные исторические эпохи и часто носят аллегорический характер. Образ, выступая в качестве предмета интерпретации культурных смыслов, представляет собой объективированное переживание, форму существования ценностного отношения (С. Л. Рубинштейн); являясь иногда образом культуры, символом эпохи, образ позволяет соединить отношения личности, группы и общества. Образ характеризуется остановкой, «моментизацией» субъект—объектного взаимодействия, целостностью, способностью не распадаться на отдельные впечатления, потенциальной возможностью объективации, вынесения вовне и *обратным регулирующим воздействием ценностного отношения*.

В результате преломления объективного значения знания и универсальных педагогических смыслов, общекультурных установок через призму сознания конкретного педагога педагогичес-

кое знание приобретает *личностный смысл*, выражающий отношение субъекта к интерпретируемому знанию. В своем исследовании базовым мы считаем положение о том, что в смысле кристаллизуется отношение субъекта деятельности к ее предмету. Значение же, в отличие от смысла, относительно константно (то есть оно развивается «вертикально»), а смысл в свою очередь динамичен. Смысл есть «значение для меня значения» (А. Н. Леонтьев). По линии смысла пролегает граница между знанием и информацией. (В. П. Зинченко). Смысл характеризуется нежесткой заданностью предмета, вариативностью связи между предметами и личностным принципом этой связи (Б. С. Братусь).

Важнейшим фактором смыслопорождающей деятельности является актуализация и рефлексивная оценка педагогом личного жизненного опыта, погружение в воспоминания о собственном опыте детства, взаимоотношениях с родителями, педагогами, сверстниками, а также обращение к семейному и родительскому опыту. Формирование личностного смысла интерпретируемого педагогического знания обязательно предусматривает самопознание и полнокровное «*проживание*» этого знания. В этой связи не только интерпретируемое знание, но и сам педагог-интерпретатор становится предметом герменевтического исследования.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что непосредственное отношение к герменевтической проблематике имеет понятие «отношение превращенной формы» (М. К. Мамардашвили, Д. А. Леонтьев), которое описывает инобытие некой реальности в инородном субстрате, характеризующееся ее подчинением формообразующим закономерностям последнего. В результате этого превращения и слияния само исходное содержание претерпевает определенные трансформации: исходная система отношений сворачивается, редуцируются и выпадают опосредующие звенья и промежуточные зависимости; обнажаются одни характеристики предмета, функционально значимые в данной превращенной форме, и стираются другие, не имеющие значения для соответствующих аспектов его.

Идея превращенной формы наиболее ярко проявляет себя в трактовке *метафоры как предмета герменевтического понимания*. Метафоризация усиливает соотнесенность слова с реальностью, с конкретными условиями и обстоятельствами жизнедеятельности; при этом *контекст понимания расширяется и конкре-*

тизируется, а эвристическая деятельность субъекта интерпретации и его личная активность как истолкователя усиливаются.

Таким образом, определение в качестве предмета понимания рожденной из конфликта метафоры, связывающей разнородные идеи и соответствующие им различные ассоциативные комплексы, символизирует выход субъекта понимания за пределы какого-то одного круга представлений, заданных парадигмальными нормами и схемами, и включение его в целостный контекст культуры.

Соединение двух подходов к интерпретативной деятельности (объяснения и понимания) закономерно вывело нас к интегративному понятию *«объясняющее понимание»* (М. Вебер), в котором присутствуют как рациональное, так и иррациональное начала, научный и художественно-эстетический подходы, одновременное видение предмета с нескольких разных точек зрения. *Предметом объясняющего понимания является момент связи значения и смысла, единичного и всеобщего, единство образа и понятия, то есть образ, обогащенный мыслью.* Причем «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 «связной системы личностных смыслов» или, по терминологии А. Г. Асмолова, «смыслового образования» как специфической базовой единицы личности, ее «ядра». Система личностных смыслов, являясь конституирующей характеристикой личности, отражает не только объективное значение знаний, но и их *жизненное значение*.

Итак, герменевтическая интерпретация педагогического как объясняющее понимание знания реализует следующие цели:

- «распредметить знание», не допуская его обезличивания, «стерильности», выявить и эксплицировать в содержании знания элементы, имеющие для конкретного педагога личностный смысл, определяющие мотивы, предмет и способы педагогической деятельности, для проектирования и организации которой привлекается педагогическое знание;
- достроить, конкретизировать «чистое» знание, усиливая его операциональный характер, выявить возможности применения; определить место интерпретируемого педагогического знания в

общей системе гуманитарных знаний и перейти к знанию более общей структуры.

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 (по В. П. Зинченко), «самоинтерпретирующийся 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 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 особенный 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 научных, научно-популярных, художественных текстов различных жанров. Обращение гуманистической педагогики к нарративам вполне закономерно, ведь достоинство педагогического нарратива состоит в том, что в нем заложены сведения о времени, месте, обстоятельствах и условиях протекания событий конкретной жизненной (учебно-воспитательной) ситуации. Нарратив по-

зволяет учитывать не только логику, но и осмысленный и пережитый отрефлексированный индивидуальный опыт.

В этой связи разработка проблем педагогической герменевтики проводилась с опорой на психологию «жизненного пути», в которую, по С. Л. Рубинштейну, постепенно превращается психология личности. И. С. Кон также утверждает, что изучение жизненного пути — это одна из ключевых проблем современного человекознания. Эти идеи согласуются с теорией витагенного образования, разрабатываемой А. С. Белкиным. Именно витагенный компонент в педагогическом образовании обеспечивает многомерное и объемное видение предмета с доверием к «правде жизни».

Мы пришли к выводу, что процесс профессионального саморазвития личности педагога может быть успешным на основе рефлексирования над собственным жизненным опытом в контексте формирования представлений о себе в прошлом, настоящем, будущем. В работе подчеркивается, что педагогические и вообще гуманитарные тексты потенциально насыщены смыслами: «их ученость вибрирует между исповедальностью и концептуальностью» (В. А. Шкуратов). Кроме того в нарративах заложена идея *неединственности (вариативности) смысла*.

На наш взгляд, с позиций педагогической герменевтики представляют интерес нарративы двух видов: повествования, запечатленные в произведениях художественной (прозаической и поэтической) литературы, а также нарративы, созданные субъектом интерпретации педагогического знания. В этой связи в процессе профессиональной подготовки педагога и с целью его самообразования целесообразно специально организованное конструирование (сочинение) повествовательных текстов различных жанров, из которых наибольшую ценность для присвоения знания представляют жанры, в которых выпукло представлен личностный смысл постигаемого. Это *письма, исповеди, автобиографии, биографии, дневники, комментарии, портретные зарисовки детей, письменные разговоры с воспитанниками, педагогические афоризмы, сценарии, конспекты уроков с пометками на полях и др.* тексты-нарративы, дающие возможность педагогу вступить в диалог с собой, сочетать понимание с самопониманием, познание с переживанием знаний; по В. С. Библеру, соединить «логику движения в предмет с логикой движения «в человека» (ср. у А. Ф. Лосева: полное понимание — это «воссозидание,

то есть обращение разумеваемого в факт нашей собственной жизни»). Перечисленные жанры текстов можно назвать жанрами собственно жизнедеятельности, ценность и преимущество которых определяются, прежде всего, тем, что автором такого рода текстов является непосредственно субъект понимания, который, проецируя себя и свою судьбу на предмет интерпретации, «стремится опознать себя в том, что он понимает» (Ю. Хабермас); кроме того такие тексты характеризуются творческим характером (стиль), значительной долей рефлексивности их создателей, присутствием в текстах такого рода как когнитивного, так и аффективного начал. Диалог с самим собой в самых разных формах через самопонимание педагога выводит его к усвоению «персонального знания».

Механизм герменевтического понимания знания представлен в концепции тройного мимесиса П. Рикера: в процессе понимания субъект 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, представления и ценности о себе. При этом тексты не только задаются в качестве материала для интерпретации и истолкования: само понимание связано с конструированием текстов. Большую важность имеет свободное оперирование смысловой информацией, словесное выражение и проговаривание жизненных ситуаций, умение увидеть целостность и причинно-следственные связи событий. Эвристическая ценность понимания возрастет, если, по М. М. Бахтину, мыслить предмет в «соотнесенности контекстов», в объемном, «стереолексическом» горизонте «проживания» знания. В работе приведены материалы, подтверждающие определяющую роль записей личного характера в профессиональной деятельности выдающихся педагогов.

Глава 3 «Практика герменевтической интерпретации педагогического знания» посвящена описанию процедуры интерпретации педагогического знания и результатов ее применения в ходе опытной работы.

Разработанная нами на основе философских и общенаучных подходов процедура герменевтической интерпретации педагогического знания представляет собой интегративное образование, объединяющее в себе характеристики объяснения и понимания, представленные в таблице:

Характеристики	Аспекты интерпретации	
	объяснение	понимание
Ориентир	Целеполагание	Смыслополагание
Цель	Формирование познавательной деятельности	Обращение к сфере сознания
Содержательная база	Научные данные	Научные данные, образы культуры, жизненный опыт
Предмет	Типичные, повторяющиеся связи между явлениями	Индивидуальные проявления постигаемых явлений
Интересуемые в предмете отношения	Отношения общего и частного, родовидовые отношения («вертикаль значений»)	Конкретные условия жизненной (педагогической) ситуации (контекст, «горизонталь смыслов», определяемых временем, местом, обстоятельствами)
Способ упорядочения содержания	Парадигмы	Нарративы
Преобладающий метод	Анализ	Синтез
Преобладающий стиль мышления	Рациональная логика	Ассоциативное мышление, интуиция
Характер интерпретации	Проективный	Рефлексивный
Вектор направленности интерпретации	От субъекта — к интерпретируемому знанию: $S \rightarrow O$	Двусторонняя направленность: $S \leftrightarrow O$
Языковое оформление	Научная терминология	Образные средства повседневности, искусства

Предмет интерпретации интегрирует заданную 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 фона (предмет понимания).

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

- умение находить в учебном тексте главный элемент;
- развитие проблемного видения, умения усматривать заключенные в изучаемом материале противоречия, парадоксы;
- умение концентрировать внимание и мыслительную активность;

- умение формулировать научные и учебные проблемы;
- развитие потребности постичь источник проблемы, ее суть;
- умение устанавливать структурные связи между элементами научных знаний;
- умение проникать в противоречивую сущность постигаемых явлений, видеть отношения единства и противоположности их сторон.

В выделении предмета познания как учебной проблемы определяющим является субъективный характер проблемности: при формально одинаковом уровне подготовки студентов один и тот же вопрос может оказаться неproblemным для одной части студентов и проблемным для другой. Кроме того предмет познания может быть не присвоен субъектом, остаться рядоположным объекту познания в связи с тем, что в учебных текстах представления о действительности преимущественно основаны на «правильных» систематизированных сведениях, исключающих саму возможность противоречия и «озадачивания» (С. А. Шапоринский).

Для того, чтобы предмет интерпретации был «присвоен» и в сознании субъекта понимания сложился субъективный образ проблемной ситуации, требуется привлечение дополнительной информации, расширяющей контекст обучения, содержащей наглядный, близкий к индивидуальному опыту конкретного обучаемого учебный материал, основанный на образных ассоциациях, заложенных в искусстве, житейских представлениях. Эффективным стимулом-раздражителем, который необходим для оживления образного мышления и для появления «предчувствия знания», может стать предмет, его изображение, слово. Так, при изучении темы «Сущность и движущие силы процесса воспитания» полезно, наряду с сугубо научной трактовкой проблемы, обратиться к портретным зарисовкам детей в художественной и публицистической литературе, к детским воспоминаниям известных людей, а также предложить студентам, изучающим сложную природу ребенка, на основе собственных воспоминаний составить автобиографию.

Понимание педагогического знания 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. На основе трансформации образно-концептуальных моделей в модели интерпретируемых

проблемных ситуаций (В. П. Зинченко), в процессе соединения логики матрицы, материализующей научную парадигму, с логикой повествования оформляется предмет объясняющего понимания в единстве его аффективных и гностических характеристик.

Способ интерпретации интегрирует модель объяснения как деятельности, имплицитно заложенной в последовательности решения вспомогательных подпроблем, подзадач, направленных на решение главной содержательной проблемы с учетом системно-структурных отношений и связей элементов постигаемого знания; а также модель понимания, достигаемого посредством диалога интерпретатора с автором заданного текста и «с самим собой».

В системе учебных задач скрыто заложена структура учебной деятельности и способ интерпретации. Поиск или конструирование системы подпроблем интерпретируемого учебного материала создает возможность для достижения следующих педагогических целей:

- формирование умения связывать частные вопросы темы с более общими;
- развитие умений усматривать системные отношения между понятиями, фактами, теориями и вести поиск решения методом системного анализа;
- развитие умений находить в условии учебной задачи информацию, необходимую для ее решения;
- формирование навыков выдвижения предположений-гипотез и строить план их проверки;
- формирование навыков построения доказательств;
- формирование навыков применения конкретных методов научного познания в исследовании интерпретируемого учебного материала.

С целью стимулирования смыслообразования в процессе освоения педагогом научно-педагогических знаний, эмоционально-образного материала литературы и искусства, рефлексии над собственным жизненным опытом целесообразно, наряду с традиционными методами работы с педагогическими текстами (конспектирование, реферирование, составление планов и выписок), привлекать специальные герменевтические приемы интерпретации педагогических текстов на основе их диалогического рефлексивного понимания. Такие, как например,

- «перевод» научного текста на язык живого педагогического процесса;

- комментирование педагогического текста;
- диалог-полемика с автором текста (поддержка и опровержение его идей);
- составление частотного словаря текста;
- составление понятийной схемы текста;
- жанровая переработка текста;
- интерпретация педагогического текста с позиций различных субъектов педагогического процесса;
- поиск универсальных общекультурных смыслов текста;
- сопоставление терминологического и метафорического состава педагогически текстов разных жанров и стилей.

Коммуникативно-формообразующие аспекты интерпретации — это интегративное образование, включающее 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. Данный аспект интерпретации — это самое подвижное ее звено, непосредственно связанное с прикладной — методической — стороной организации обучения. В этой связи в качестве эффективного средства «освобождения мысли» интерпретатора-истолкователя, как это доказывалось нами ранее, могут выступать метафоры, обеспечивающие многовариантное прочтение педагогического текста. Привлечение метафор в качестве стимуляторов («провокаторов») выдвижения версий герменевтической интерпретации знания помогает обнаружить содержащиеся в нем скрытые предпосылки («неявное знание») на основе объединения когнитивных и аффективных моментов интерпретации.

Опытная работа с использованием данной процедуры охватывала несколько направлений: проводилась в условиях профессиональной подготовки студентов отделений дневного и заочного обучения филологического факультета и высшей педагогической школы ТюмГУ; факультета культурологии и художественного творчества, библиотечно-информационного и музыкально-педагогического факультетов ТГИИК; в условиях «погружения в предмет» при обучении студентов двух филиалов ТюмГУ. Разработанная модель интерпретации знаний вводилась в структуру учебной деятельности студентов на учебных занятиях по педагогике, педаго-

гической антропологии, этнопедагогике, по курсам «Личность педагога» и «Актуальные проблемы дидактики» (1996–2001 гг.).

В качестве учебного пособия по герменевтике кроме традиционного учебно-методического комплекса использовались разработанная нами программа и методические материалы «Педагогическая герменевтика» и учебное пособие «Введение в педагогическую герменевтику», включающее теоретический, иллюстративный материал, а также вопросы и задания для самостоятельной работы студентов. Особую роль во введении в учебный процесс разработанной процедуры интерпретации педагогического знания сыграло использование в качестве учебного материала серии книг «Антологии гуманной педагогики» («Издательский Дом Шалвы Амонашвили», М., 1996–2000 гг.), представляющих собой тексты выдающихся мыслителей разных времен и народов. Ценность данного издания определяется тем, что сочинения педагогов-гуманистов снабжены комментариями на полях авторитетных современников, выступающих в роли первых читателей. В диссертации охарактеризованы разнообразные формы работы с книгами «Антологии», которые, помимо своего основного назначения — донести до современников педагогическую мудрость великих мыслителей и педагогов прошлого, — вводят в лабораторию творческого осмысления педагогического знания.

Организуя опытную работу, мы ориентировались на объединение в процессе обучения учебно-познавательной деятельности студентов с самопознанием, рефлексией; профессиональной подготовки с общим воспитанием гуманистического миропонимания; логико-аналитического характера деятельности с вчувствованием и эстетическим переживанием. Опытная работа велась с учетом программ и специфики конкретных педагогических курсов, однако общими были следующие направления.

1. Первое направление обучения было связано с расширением для обучаемых контекста освоения педагогической действительности на основе выявления и анализа возможностей педагогической литературы разных жанров и стилей (научной, учебно-методической, художественной, научно-популярной, публицистической) для формирования понятийного ряда «учебно-воспитательная ситуация — жизненная ситуация — контекст».

Преследовались цели: воспитывать педагогическую зоркость, умение «всматриваться в жизнь»; находить в образно-художествен-

ных трактовках педагогического материала ценные в педагогическом отношении сведения; соединить обучение педагогики с «проживанием» педагогического знания. В этой связи студентам предлагались учебно-исследовательские задания по составлению педагогических задачников двух видов: содержащих живой жизненный материал, подбираемый на основе личных наблюдений обучаемых; составленный из фрагментов художественных текстов на педагогическую тематику. На основе материала задачников студенты выполняли специальные задания, связанные с комментированием ситуаций, подведением «под понятие» (метод воспитания, метод обучения, прием воспитания, прием обучения и т. д.), с аналитическим разбором художественных портретных зарисовок с привлечением научных психолого-педагогических материалов.

2. Второе направление обучения — работа с понятийно-терминологическим аппаратом педагогики — непосредственно связана с предыдущим. В экспериментальных группах процесс освоения педагогических курсов сопровождался составлением педагогических словарей, включающих термины и их образно-метафорические соответствия со специальными комментариями. На основе словарных материалов студенты выполняли самые разнообразные задания, например, связанные с «разворачиванием» выраженных аллегорически понятий, выдвижением версий их интерпретации. Данная форма работы преследовала цель научить связывать общие категории педагогики с конкретным их проявлением в реальных педагогических ситуациях; способствовать формированию у обучаемых умений через терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию, и деметафоризацию, усматривая двойственную («расщепленную») сущность предмета, рефлексивно переходить от объективного педагогического знания, представленного в форме точных научных понятий, к их субъективно-эмоциональным истолкованиям. Особую эффективность данный прием обучения обнаружил на занятиях по этнопедагогике, что объясняется фольклорным характером этой области педагогики.

3. Следующее направление опытной работы связано с изучением «монографических» тем в курсах общей педагогики, «Личность педагога», «Методика воспитательной работы» при изучении творчества педагогов-новаторов, представителей передового педагогического опыта на основе педагогической публицистики. По специальной программе (представлена в приложении диссер-

тации) студенты проводили исследование текстов, раскрывающих творческую лабораторию педагогов-новаторов, выявляли приметы творческой самобытности, индивидуальности авторов на основе исследования содержания и языковых особенностей текстов.

4. Одним из направлений обучения экспериментальных групп явилось написание «встречных» текстов-сочинений, разных по жанру и тематике на основе воспоминаний и жизненного опыта студентов. Наш опыт свидетельствует, что одной из самых актуальных для преобладающего большинства будущих педагогов тем является тема роли педагога и роли школы в судьбе ребенка, а самыми предпочитаемыми темами: «Школа в моей жизни», «Письмо к любимому (нелюбимому) учителю».

Для оценки результатов опытно-экспериментальной работы было проведено специальное исследование с использованием методики интерпретации авторских концепций А. Н. Славской; метода семантического дифференциала; специального анализа разнообразных учебно-исследовательских и творческих работ студентов; а также анкетирования и устного опроса студентов.

Валидность опытно-экспериментальной работы обеспечивалась разнообразием методов качественной и количественной оценки и интерпретации ее результатов, а также сравнением показателей интерпретативной деятельности студентов экспериментальных и контрольных групп двух вузов. Проведено 2 серии оценки результатов в 2-х экспериментальных и в 2-х контрольных группах студентов филологического факультета ТюмГУ 1999–2000 уч. год, 84 студента) и в 2-х экспериментальных и 2-х контрольных группах студентов библиотечного и музыкально-педагогического факультетов, а также факультета культурологии и художественного творчества ТГИИК (1997–1998 уч. год, 104 студента).

Для обеспечения большей свободы и самостоятельности в выражении собственного мнения на 1 этапе применялся разработанный П. П. Блонским метод работы с концепцией анонимного автора. Этим снималось влияние авторитетов классиков педагогики на формирование мнения испытуемых. Для интерпретации студентам предлагался текст, составленный из наиболее характерных фрагментов трудов отечественных и зарубежных педагогов-классиков, посвященных одной проблеме; студентам необходимо было выработать и выразить в письменной форме *произвольную версию интерпретации*. На 2 этапе предлагалось

выработать *направляемую версию интерпретации*; в этих целях использовался специальный опросник с заданием отметить наиболее проблемные для испытуемых фрагменты текста, спорные положения, вызывающие возражения опрашиваемых. В дальнейшем, сопоставляя 1 и 2 версии интерпретации, студенты углубляли и уточняли выдвигаемую интерпретационную гипотезу. 3 этап наблюдений проводился обычно на зачетном занятии или экзамене по предмету в форме беседы, в ходе которой выявлялась способность обосновывать свою версию интерпретации.

Сравнение особенностей и типов аргументации выдвинутых студентами экспериментальных и контрольных групп версий проводилось по показателям, характеризующим субъективно-личностный, содержательный, процессуальный и контекстуальный аспекты интерпретации. Результаты показали, что интерпретативной деятельности студентов экспериментальных групп свойственны следующие особенности.

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

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

3. *Преобладание диалогического характера интерпретации над монологическим*, тенденция развивать и совершенствовать авторскую концепцию, сотворчество («конгениальность» по Ф. Шлейермахеру) на основе спора с автором, диалога, характеризующегося аргументированной поддержкой или аргументированным опровержением его идей. В отдельных случаях склонность к диалогу с автором обнаружила себя в виде инициативы создать «встречный» текст-обращение к автору.

4. *Преимущественное выдвижение версий герменевтической интерпретации, носящих открытый характер*, («гипотезы расширяющего характера» по А. Н. Славской), склонность выдвигать несколько версий.

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

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

Для оценки динамики изменения в ходе опытной работы ценностных ориентаций студентов и анализа группового понимания основных педагогических категорий, а также эмоционального отношения к ним в качестве вспомогательного методического приема использовался *семантический дифференциал* — метод количественного и качественного индексирования значений, который дает возможность получить оценки непрямым, опосредованным способом с применением формулировок метафорического характера. Была выдвинута цель — пронаблюдать, влияет ли в процессе профессиональной подготовки студентов освоение основных идей педагогической герменевтики и процедуры интерпретации педагогического знания на содержание субъективно-личностных смыслов, которые приобретают для обучаемых понятия «педагогика», «педагог», «воспитание», «школа», «урок». В результате исследования выявились различия в интерпретации перечисленных педагогических понятий испытуемыми контрольных и экспериментальных групп: для последних названные понятия приобрели значение, в котором отражается гуманистический характер миропонимания будущих педагогов, о чем свидетельствует смещение семантического профиля оцениваемых понятий. Так, из полученных данных можно заключить, что, например, индивидуальное значение понятия «урок» в субъективном восприятии испытуемых экспериментальных групп ближе по значению к «продолжение жизни ребенка», чем «форма организации обучения». Не абсолютизируя возможности данного метода, мы заключили, что основная тенденция к обращению в сторону ценностно-смысловых новообразований, себя проявила. Положительные результаты опытной работы, основанной на использовании герменевтических подходов и процедуры герменевтической интерпретации

педагогического знания, подтверждаются данными устных и письменных опросов студентов, анализом письменных работ и итогов экзаменационных сессий.

В соответствии с принципами и положениями нашей концепции была организована работа по профессиональному самообразованию классных руководителей средней школы № 81 г. Тюмени и работа творческой научно-исследовательской группы педагогов средней школы № 38 г. Тюмени по программе послеконкурсного сопровождения лауреатов городского конкурса учителей. Полученные результаты подтверждают, что применение идей педагогической герменевтики способствует общей гуманизации педагогического процесса и оказывает стимулирующее воздействие на педагогическое творчество.

В заключении диссертации изложены основные выводы.

1. Проведенное исследование показало, что востребованность педагогической герменевтики обусловлена, прежде всего, внутренними импульсами самой педагогики с ее нарастающим вниманием к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности, наиболее ярко отраженным не только в науке, но и в культуре в целом; а также общемировыми тенденциями общественного развития и поисками выхода из антропологического кризиса. Применение в теории и практике воспитания и обучения герменевтического подхода, не сводимого к познанию истины, а неразрывно связанного с ценностями, — это необходимое условие достижения гуманистической направленности педагогики.

2. В результате проведенного исследования разработаны теоретико-методологические основы педагогической герменевтики, базирующейся на гуманистическом миропонимании, построенной на трактовке педагогического знания с учетом *целостности* педагогического процесса, соединяющего в себе социально обусловленные и субъективно-личностные, рационально-логические и образно-эмоциональные, гностические и аффективные, проективные и рефлексивные начала.

Герменевтический подход выявил способы достижения целостности педагогического процесса на основе *взаимодополнения* следующих его характеристик:

— целей педагогической деятельности (герменевтический подход соединяет цели образовательные и цели воспитательные, цели профессионального образования и цели самовоспитания педагога);

— содержания педагогической деятельности (педагогическая герменевтика показывает способы сочетания в процессе истолкования педагогических реалий научно-педагогических и накопленных в целом культурой сведений о человеке);

— методов интерпретации педагогической реальности, в которых сочетается, с одной стороны, научное познание, исследование, изучение педагогических явлений, а с другой, — их постижение на основе вчувствования, вживания в стихию субъективных и общекультурных образов и символов, не имеющих однозначного истолкования.

3. Разработанная модель интерпретации педагогического знания, отражая «проективный характер» герменевтики (М. Хайдеггер), представляет собой объемную многоракурсную рефлекссию 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. Данный аспект истолкования соотносим с формированием познавательной деятельности на сугубо интеллектуальной основе.

Во-вторых, постижение общекультурных универсальных педагогических смыслов, представленных в религиозной, философской, художественной литературе и искусстве и отражающих идеалы, мечты, представления о истине, добре и красоте, сформировавшиеся, помимо науки, в культуре народов в различные исторические эпохи, по форме своего воплощения носящих нередко аллегорический характер. Эта сторона интерпретации осуществляется с опорой на образное мышление и интуицию.

В-третьих, герменевтическая интерпретация знания предполагает выработку личностных смыслов педагогического знания на основе самопонимания и рефлексии педагога над собственным жизненным опытом: детским, родительским, профессиональным.

4. В центре проблематики педагогической герменевтики живой педагогический текст, соотносимый с жизненной педагогической ситуацией, в которой отражается не только гностическая сторона деятельности педагога, но и в значительной степени — этическая. Понимание педагогического текста отнюдь не ограничивается идеологическим и теоретическим его объяснением, являющимися лишь частичным выражением феномена человеческой

жизни, а предусматривает рефлексивное помещение педагогом себя внутрь контекста уникальной жизненной ситуации и диалог-взаимодействие, осуществляемое с участием не только ума и логики, но также всей сферы чувств и интуиции. Мир педагогического текста — это открытая система, которая в процессе поиска педагогом-истолкователем смыслов подвергается деконструкции.

5. Герменевтический инструментарий педагога включает специальные разнообразные методы работы с педагогическим знанием, направленные, с одной стороны, на постигаемый текст, а с другой — на самого субъекта интерпретации (методы самопознания, саморефлексии). Мы пришли к выводу, что герменевтическое сочетание парадигматического и нарративного способов интерпретации педагогического знания на основе исследования содержания педагогического знания, его логики, структурно-системных отношений, с одной стороны, и понимания ценностной стороны знания, осознанной выработки педагогом личностных смыслов, с другой, обеспечивает взаимодополнение учебно-познавательного и ценностно-смыслового аспектов постижения культурного педагогического и общегуманитарного опыта. Специальное стимулирование смыслообразования создает благоприятные условия для поиска, определения и осознания связей между объективным значением педагогического знания, универсальными культурно-педагогическими смыслами и личностным смыслом, что способствует выявлению и активизации гуманистического потенциала педагогического знания.

6. Языковая форма интерпретируемого педагогического знания — это та среда, в которой реально осуществляется его понимание и истолкование. При этом самостоятельное значение имеет как терминологический состав герменевтического словаря, в котором закрепляется устоявшееся в педагогической науке объективное значение знания, так и система образных языковых средств, лексика смежных с педагогикой сфер деятельности (повседневности, художественной литературы, искусства, религии), выражающая субъективно-эмоциональное отношение к постигаемому знанию. Взаимоотношения в процессе герменевтической интерпретации уровней языка педагогики характеризуют отношения общего и частного: педагогических законов, отражающих наиболее общие, устойчивые, повторяющиеся связи между педагогическими явлениями, и конкретных педагогических фактов, характеризующихся уникальностью и неоднозначностью. Развитие языковой способности педа-

гога — это неотъемлемая часть его профессиональной подготовки и самообразования, а уровень сформированности языковой способности должен считаться одним из показателей педагогического профессионализма, характеризующим степень развития рефлексивных и проективных качеств и в целом самосознания педагога.

7. Практическое применение процедуры герменевтической интерпретации педагогического знания свидетельствует о ее жизнеспособности и эффективности использования в профессиональной подготовке педагогов, а также в практике педагогического самообразования. Основные идеи разработанной концепции могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогических кадров, в деятельности информационно-методических центров разных уровней, учебно-методических объединений и редакционных советов, связанных с подготовкой к изданию научной, научно-популярной и учебно-методической литературы по педагогике.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях

Монографии, учебные пособия и методические рекомендации

1. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. 152 с.
2. Введение в педагогическую герменевтику. Учебное пособие. Екатеринбург, «Сократ», 2000. 65 с.
3. Методика проектирования лекционных занятий в вузе: Методические рекомендации. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1986. 20 с.
4. Методика разработки практических занятий с введением новой лексики: Методические рекомендации. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1986. 17 с. (в соавт.).
5. Целевая интенсивная педагогическая подготовка студентов: Методические рекомендации. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1989. 18 с. (в соавт.).
6. Педагогическая герменевтика: Программа и методические материалы. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2000. 23 с.

Статьи

7. Понятийная база современной педагогики // Педагогика. 2001. № 7. С. 7–12.
8. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. 1997. № 2. С. 9–14 (в соавт.).
9. О роли педагогической герменевтики в гуманизации образования // Образование и наука: Изв.-я Урал. науч.-образоват. центра Рос. Акад. образования. Журн. теорет и прикл. исслед. 2001. № 3 (9). С. 107–117.
10. Антропологическое знание как предмет педагогической герменевтики // Реальность этноса. Национальные школы в этнологии, этнографии и культурной антропологии: наука и образование. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 98–102.

11. Будущим педагогам — о любви и «доброте эстетического» // Учитель. 2001. № 5. С. 26–28.
12. Приближение к Личности // Образование в Сибири. Журн. теорет. и прикл. исслед. 1998. № 1. С. 159–163.
13. Методологические принципы педагогического целеполагания в процессе подготовки учебного занятия в вузе // Методологические проблемы взаимодействия педагогической теории и практики. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1986. С. 98–107.
14. Ретроспективный анализ как способ логической переработки интуитивных педагогических решений // Формирование личности специалиста в вузе. Грозный, 1988. С. 141–148 (в соавт.).
15. Творческое проектирование учебного процесса // Инновационные процессы в образовании. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1990. С. 42–49.
16. Организация профессионально-ориентированной речевой деятельности студентов-филологов // Традиции: культура, образование. Т. 1. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1995. С. 155–158 (в соавт.).
17. Решение задач социально-культурного значения на языковых занятиях в вузе // Традиции: культура, образование. Т. 1. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1995. С. 166–168.
18. Социально-культурные и психолого-педагогические основы подготовки преподавателей русского языка для национальных школ // Русская духовная культура Западной Сибири и Урала (проблемы филологии, истории, образования). Т. 2. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1995. С. 275–281.
19. Формирование научно-теоретического мышления будущих педагогов средствами наглядного обучения // Формирование духовной культуры личности в условиях Западно-Сибирского региона. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. С. 20–23.
20. Проблемы языка педагогики: взгляд с позиций герменевтики // Вестник Тюменского государственного университета. 1999. № 1. С. 101–106.
21. Областные студенческие олимпиады: цели, содержание, педагогический потенциал // Студенческие олимпиады в современной высшей школе. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. С. 3–5 (в соавт.).
22. О тенденциях развития понятийной базы гуманной педагогики // Гуманная педагогика и духовный мир учителя. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. С. 3–11.

Тезисы докладов и выступлений на научных конференциях

23. Разработка методики проектирования учебного занятия как одно из средств совершенствования обучения в вузе // Тезисы областной межвузовской конференции молодых ученых и специалистов. Тюмень, 1985. С. 31–32.
24. О роли педагогического проектирования в повышении качества вузовской лекции // Опыт и проблемы повышения качества подготовки специалистов в вузах и техникумах области: Тезисы докладов областной научно-методической конференции. Тюмень, 1985. С. 30.
25. О целевом подходе в проектировании обучения студентов — будущих учителей // Совместная работа вузов и органов народного образования по реализации школьной реформы: Тезисы областной научно-практической конференции. Тюмень, 1986. С. 89–90.
26. Целеполагание в проектирующей деятельности преподавателя вуза // Актуальные проблемы перестройки высшего образования: Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции. Тюмень, 1988. С. 73–75.

27. Учебный Центр целевой интенсивной педагогической подготовки студентов в университете как форма дифференцированного обучения // Проблемы совершенствования подготовки учительских кадров в университетах: Тезисы межвузовской научно-методической конференции. Петрозаводск, 1989. С. 53–55 (в соавт.).

28. Целевая интенсивная педагогическая подготовка как средство оптимизации университетского образования // Оптимизация учебно-воспитательного процесса как условие формирования целостной личности молодежи: Тезисы Всероссийской конференции. Челябинск, 1990. С. 48–49 (в соавт.).

29. Прогностическое обоснование педагогических решений // Формы и методы интенсификации учебно-воспитательного процесса. Т. 1. Тезисы областной научно-методической конференции. Тюмень, 1990. С. 13–14 (в соавт.).

30. О новых подходах в формировании творческой личности дошкольного учреждения // Творческая индивидуальность педагога: Тезисы республиканской конференции. Тюмень, 1991. С. 51.

31. Приемы совершенствования словарной работы в преподавании русского языка как иностранного // Вузы и регион: актуальные проблемы развития высшего образования. Ч. 11: Материалы научно-практической конференции. Тюмень, 1993. С. 32.

32. Подготовка будущих учителей гимназий и лицеев к проектированию уроков нового типа // Инновационные процессы в образовательных учреждениях. Ч. 1.: Тезисы докладов научно-практической конференции. Омск, 1994. С. 117–118.

33. Коммуникативная структура обучения и артистизм педагога // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога. Ч. 1: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень, 1995. С. 22–23 (в соавт.).

34. О роли герменевтического подхода в осмыслении новой педагогической реальности // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога. Ч. 1: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень, 1995. С. 30–31.

35. Методологическая подготовка педагога как аспект формирования его профессиональной культуры // Культурологические аспекты российского образования: теория, проблемы, опыт реализации: Тезисы научно-практической конференции. Тюмень, 1996. С. 43–45.

36. Актуальные проблемы педагогической герменевтики // Гуманитарные аспекты развития Западной Сибири: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Гуманитарные (культурологические) аспекты развития Западной Сибири» Тюмень, 1998. С. 111–112.

37. О роли художественно-эстетического компонента в деятельности педагога // Традиции и новаторство в развитии образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ч. 1. Тюмень, 1999. С. 106–109.

38. Экологическая культура педагога и проблемы герменевтики // Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Тюмень, 1999. С. 42–45.

39. Герменевтическое осмысление проектирования обучения студентов-будущих учителей // Человек культуры: Статьи, тезисы сообщений по актуальным проблемам гуманитарных исследований участников Всероссийского научного симпозиума. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. С. 288–290.

