

1.3 ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ГЕРМЕНЕВТИКО-ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ПОДХОД

Закирова А.Ф., г. Тюмень

Ведущей тенденцией развития современной науки является выдвижение на первый план идеи интеграции знаний. Наиболее выражены интегративные процессы в системе педагогического знания представлены в педагогической герменевтике – теории и практике интерпретации и понимания педагогических явлений через рефлексивное осмысление эмоционально-духовного опыта человечества, представленного как в науке, так и религии, языке, искусстве, народных традициях, культуре в целом.

Важнейшей составляющей профессиональной компетентности педагога являются умения адекватно истолковывать педагогические реалии, осуществлять диагностику, проектирование и непосредственную организацию педагогического процесса с учётом его целостности, многомерности и многофакторности, не теряя при этом внимания к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности. Однако обязательный минимум содержания профессионального образования, определённый Госстандартом, к сожалению, не содержит материалов по теории и практике интерпретации педагогического знания с учётом широкого социально-культурного контекста, а большинство учебников педагогики слабо ориентируют будущих педагогов на выработку собственных профессиональных взглядов и ценностей, на «проживание знания», не достаточно стимулируют к диалогу с автором, самопознанию на основе координации научно-педагогического знания с внеаучными формами постижения человека и реальности.

В основе предлагаемой концепции герменевтической интерпретации педагогического знания лежит идея интеграции логико-гносеологического и ценностно-смыслового начал интерпретирующей деятельности будущего педагога, а освоение, 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.

Герменевтическая интерпретация педагогического знания имеет двойственную природу, соединяя в себе, с одной стороны, рациональное объяснение и познавательную деятельность, регулируемое целеполаганием, а с другой, – собственно понимание, сопровождающееся формированием смысловой сферы личности. Двойственный 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. Исследователи отмечают: 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 приёмы 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 учётом 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 с позиций рационалистических и логико-гносеологических структурируется в виде системы педагогических парадигм. Логические матрицы позволяют получить новые знания с помощью языка рациональным путём 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 педагогическое знание приобретает личностный смысл, выражающий отношение субъекта к интерпретируемому знанию. Базовыми мы считаем положения о том, что в смысле кристаллизуется отношение субъекта деятельности к её 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).

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.

Непосредственное отношение к герменевтической проблематике имеет понятие «отношение превращённой формы», которое описывает инобытие некой реальности в иномодном субстрате, характеризующееся её подчинением формообразующим закономерностям последнего. В результате этого превращения и слияния само исходное содержание претерпевает определённые трансформации: исходная система отношений сворачивается, редуцируются и выпадают опосредующие звенья и промежуточные зависимости; обнажаются одни характеристики предмета, функционально значимые в данной превращённой форме, и стираются другие, не имеющие значения для соответствующих аспектов его.

Идея превращённой формы наиболее ярко проявляет себя в трактовке метафоры как предмета герменевтического понимания. Метафоризация усиливает соотнесённость слова с реальностью, с конкретными условиями и обстоятельствами жизнедеятельности; при этом контекст понимания расширяется и конкретизируется, а эвристическая деятельность субъекта интерпретации и его личная активность как истолкователя усиливаются. Таким образом, определение в качестве предмета понимания рождённой 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 выводит 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. Два типа интерпретации (объяснение и понимание в узком смысле слова) не противопоставляются, а взаимодополняют друг друга. В этой связи объясняющее понимание - это наведение мостов между значением и смыслом. Предметом объясняющего понимания является момент связи значения и смысла, единичного и всеобщего, единства образа и понятия, то есть образ, обогащённый мыслью. Причём «понятие и образ-представление даны в неразрывном единстве». Включаясь в мыслительный процесс, образ интеллектуализируется (С.Л. Рубинштейн).

В процессе объясняющего понимания в единстве мышления и воображения, целевой и содержательной, смысловой и технологической его сторон происходит оформление связанной системы личностных смыслов или, по терминологии А.Г. Асмолова, «смыслового образования» как специфической базовой единицы личности, её «ядра». Система личностных смыслов, являясь конституирующей характеристикой личности, отражает не только объективное значение знаний, но и их жизненное значение.

Таким образом, герменевтический подход в профессиональном обучении педагога основан на стремлении к достижению целостности процесса освоения будущим педагогом специальных знаний через проектирование целей, предмета, способов и форм учебной деятельности как интегративных образований. При этом создаются условия для соединения целей образовательных и целей воспитательных, целей профессионального образования и целей самовоспитания педагога:

– предмет интерпретации интегрирует заданную содержательную проблему или учебно-познавательную задачу (предмет познания) и рефлексивно с ними связанный субъективно-индивидуальный образ проблемной ситуации, скла-

дывающийся в сознании под воздействием личного жизненного опыта и социально-культурного фона (предмет понимания);

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

- коммуникативно-формообразующая сторона интерпретации представляет собой интегративное образование, включающее систему строгих научных парадигм, в которые входит интерпретируемое знание, оформленное с помощью однозначных терминов, и систему авторских текстов-нарративов - открытых структур, построенных с помощью образно-аллегорических языковых средств, расширяющих научный контекст до контекста жизни интерпретатора.