

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.0:316.3/4

А. Ф. Закирова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ И ВАРИАНТЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ¹

Аннотация. В статье раскрыты основные положения авторской концепции педагогической герменевтики – теории и практики истолкования и интерпретации субъектами образовательного процесса разножанровых текстов. Обучение полному и глубокому пониманию этих текстов происходит с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта учащихся.

Доказывается, что на современном этапе развития образования педагогическая герменевтика востребована как методология гуманитарного освоения феноменов культуры, основу которой составляет идея опосредованного влияния методов осмысления культурных текстов на сознание человека, на способы его мышления и миропонимания и другие связанные с образованием сферы деятельности: прогнозирование, моделирование, проектирование, диагностику и педагогическое общение.

В статье охарактеризованы принципы педагогической герменевтики: культурного опосредования, интегральности, концептуализации метафор, интертекстуальности, превращенной формы, обратимости мышления и др. Показаны многократно опробованные варианты воплощения концептуальных положений и инструментария педагогической герменевтики в образовательной практике. Результаты опытной и внедренческой работы оценены с использованием методики интерпретации авторских концепций А. Н. Славской, метода семантического дифференциала, методики М. Рокича и др. Предложенные автором подходы могут быть использованы в общеобразовательной школе, в профессиональной подготовке и научно-исследовательской деятельности педагогов.

Ключевые слова: педагогическая герменевтика, понимание, смыслообразование, метафоризация, обратимость мышления.

Abstract. The paper reveals the basic statements of the author's concept of the pedagogical hermeneutics – the theory and practice of text interpretation of different

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (№ 14.740.11.0235).

genres focused on deeper and detailed understanding with the reference to socio-cultural traditions, reflective comprehension of the emotional and spiritual human experience, as well as personal experience of educational process participants. It has been proved that pedagogical hermeneutics is required as a methodology of the humanistic understanding of the cultural phenomena, being based on the idea of mediated influence of cultural texts comprehension methods on human consciousness, ways of thinking, world views, and other education related spheres such as forecasting, modeling, projecting, diagnosing and pedagogic communication.

The paper describes the principles and methods of pedagogic hermeneutics such as cultural mediation, integrity, metaphor conceptualization, inter-text method, converted forms, convertibility of mentality, etc. The research findings are assessed applying the Author's Concept Interpretation method by A. N. Slavskaya, the Semantic Differential and M. Rockich' method, etc. The suggested approach can be implemented in comprehensive school, teachers' training and research work.

Index terms: pedagogical hermeneutics, comprehension, semantic development, process of metaphor formation, convertibility of mentality.

Одной из ведущих методологических стратегий современных гуманитарных наук является феноменолого-герменевтический подход, в соответствии с которым принципиальную значимость приобретают ключевые категории герменевтики: «понимание», «осмысление», «интерпретация», «текст», «диалог», «герменевтический круг». В противовес идее «трансляции культуры», *герменевтика* как теория и практика понимания и интерпретации гуманитарных феноменов и знаний о них, воплощенных в текстах, основана на *осознанном и самостоятельно, культурно опосредованном рефлексивном смыслосоздании*. Герменевтический подход является способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, которая постепенно дополняется комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования, источниками которых служат психолингвистика, литературная критика, теология, теория перевода, педагогика и другие области гуманитарного знания.

В образовании идея выстраивания связей между поколениями и эпохами, идея посредничества, профессионально реализуемая педагогом в обучающей и воспитательной деятельности, и идея культурного опосредования процесса становления личности воспитуемого путем изучения наук, обращением к искусству и жизненному – коллективному и индивидуальному – опыту заявляют о себе как ключевые мировоззренческие ориентиры профессио-

нальной педагогической деятельности. Однако изучение современной научно-образовательной практики свидетельствует о том, что в ней доминируют мировоззренческие установки естественнонаучного и технократического типов мышления, характеризующихся предельной рационализацией, объективацией и недооценкой ценностно-смыслового и субъективно-личностного начал в познании, общении и взаимодействии.

Вместе с тем профессиональная педагогическая деятельность по своей природе герменевтична, поскольку в любых ее видах обязательно присутствуют *истолкование, текст, диалог, интерпретация, смыслообразование, стремление к достижению взаимопонимания*. На современном этапе активного обновления педагогической теории и интенсивного развития практики обучения и воспитания общенаучная проблема понимания продолжает обостряться, затрагивая интересы всех участников образовательного процесса: воспитуемых, родителей, педагогов-практиков, психологов, авторов учебников. Именно потому так востребована сегодня *педагогическая герменевтика* – становящееся в рамках методологии познания феноменов гуманитарной культуры направление, теория и практика понимания и интерпретации педагогических реалий с опорой на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт, представленный в культуре в целом, т. е. не только в науке, но и в религии, искусстве, языке, народных традициях. Принципиально значимо, что педагогическая герменевтика значительно расширяет арсенал познания человеком окружающего мира и самого себя за счет активного привлечения не только дополнительных источников, но и специфических методов гуманитарных наук, а также предусматривает их координацию с классическим общенаучным и естественнонаучным подходами.

Объектом герменевтики как методологии гуманитарного познания является человек, включенный в социокультурные связи, а ее предметом – *текст как явление гуманитарной культуры и механизм, управляющий процессом понимания*. При этом дефиниция «текст» трактуется расширительно – как любая упорядоченная знаковая система, где знаками являются не только буквы письменного языка, но и другие символы и образы. Человечес-

кий поступок, сознание, мир в целом выступают как потенциальные тексты, ждущие творческого истолкования и интерпретации (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили) [1, 4, 6, 8].

Концептуально значимо, что понимание, имея текстовую природу, органически взаимосвязано с феноменом чтения как культурной ценностью. В этой связи применительно к педагогической деятельности развитие и совершенствование механизмов освоения текстов культуры закономерно выступает незаменимым опосредующим звеном в постижении педагогом искусства понимания ребенка и истолкования педагогической действительности в целом, а *читательская культура является основой профессионально-педагогической компетентности*. Не случайно в ключевых положениях «Национальной программы поддержки и развития чтения», разработанной на период с 2007 по 2020 г. [12], чтение названо важнейшим способом освоения базовой социально значимой информации – профессионального и быденного знания. Чрезвычайно важно подчеркнуть, что действие сложившихся механизмов чтения распространяется гораздо глубже и шире потребностей передачи или получения информации. *Осмысление культуры в процессе чтения сопровождается качественным изменением сознания личности*.

На формирование механизмов смыслообразования и понимания в процессе освоения текстов оказывают мощное влияние факторы цивилизационного, идеологического и социокультурного характера. В этом контексте современный этап развития чтения и, соответственно, совершенствования *понимания как вида интеллектуально-духовной деятельности*, свободной от навязанных, как это было в недавнем прошлом, идеологических установок, серьезно осложнился активно идущим и в целом, безусловно, прогрессивным процессом широкого внедрения в образование и другие сферы жизни компьютерных технологий.

Если в эпоху «заданного» чтения, символами которого были цензура и редактор как «рычаг» партии в издательском деле, в текстах изобиловали штампы, трафареты, симулякры, в которые «облачалось» «готовое» знание, то сейчас на смену бумажным книгам приходит Интернет, электронные и аудиокниги, составляющие уже

десятую часть от общего объема продаваемой литературы. На первый взгляд, прогресс налицо. Однако важно разобраться в достоинствах и ограничениях привнесенных цивилизацией новых форм приобщения к книжной культуре и обмена информацией. Наряду с очевидными приобретениями широкая информатизация породила такие явления, как sms-культура, современные пользователи Интернет и мобильной связи изобрели новый язык общения. На основе этого появилась построенная по принципу языковой экономики «наивная литература» – своего рода постфольклорный жанр, родившийся в XX в. Не возникает ли в связи с этим угроза форматизации сознания и схематизации мышления и попадания под власть новых штампов и трафаретов? Какие же изменения происходят в умах, сознании, способах миропонимания представителей нового поколения (в том числе и самих педагогов), за которым в американской и европейской социологии уже закрепился термин «поколение-text»?

Что касается профессиональной подготовки учителя, то под влиянием складывающейся киберкультуры невольно происходит определенная деформация духовно-нравственной составляющей педагогической профессии. Так, увеличение объемов и наращивание темпов «переработки» профессионально значимой информации, с одной стороны, является благом и количественным показателем рационализации учебной деятельности, с другой стороны, тормозит развитие гуманитарного мышления будущего педагога, поскольку рефлексивное «проживание» психолого-педагогического знания и творческое смыслообразование подменяются форсированным потреблением информации.

В сложившейся социокультурной ситуации образованию предстоит, во-первых, *преодолевать последствия идеократического подхода* в виде проявлений репрессивного сознания читателя, а во-вторых – отвечая на вызовы информационной эпохи, *нейтрализовать издержки технократизма* и тенденцию форматизации мышления, сохраняя при этом человекоориентированный характер взаимодействия человека с культурой. Наиболее перспективным направлением научной разработки данной проблемы является изучение единой гипертекстовой природы понимания ин-

формации и совершенствование на этой основе общих механизмов смыслообразования.

Необходимость обращения современной педагогики к герменевтике усиливается в связи с тем, что претворение в жизнь гуманистической концепции образования у многих педагогов парадоксально сочетается со стремлением опираться на смысловые трафареты, готовые мыслительные схемы (на так называемое «внедрение педагогических технологий»), что не всегда позволяет подводить уникальные педагогические факты под выработанные классической наукой обобщающие категории, универсальные схемы и модели деятельности. Это еще один аргумент в пользу того, что для гуманитарного знания в целом и для педагогики в том числе герменевтическая точка зрения с ее обращением к воплощенным в текстах вненаучным формам интуитивно-чувственного и духовного постижения человека (религия, искусство, этнопедагогика, язык) представляется продуктивной.

Модернизация образования, как и любые социально-культурные перемены, сопровождается изменением семиотических систем. С позиций герменевтики важнейшим фактором смыслообразования является язык. Для современной педагогики характерны сложные взаимоотношения содержания знания и языковой формы его воплощения. Все это требует от педагогов специального изучения взаимовлияний внутреннего содержания педагогики и ее языка как активной формы интерпретации педагогического знания.

Таким образом, на переломном этапе развития общества, связанном с поиском и осмыслением новых идеалов, возникла необходимость в пересмотре многообразных педагогических знаний с позиций их ценностной значимости. В рамках педагогики разнообразные педагогические знания, представленные в форме текстов в науке, религии, искусстве, в языке повседневности, нуждаются в специальной организации в единое системное целое на методологических основаниях, которые обеспечат своего рода «стыковку» формирующихся и перестраивающихся знаний с мировоззрением эпохи (В. С. Степин).

Выделение в педагогике герменевтического направления требует специального осмысления данного феномена на основе сложившихся в современной психолого-педагогической науке кон-

цепций, и прежде всего культурно-исторической теории Л. С. Выготского, психологического учения о взаимосвязи языка и сознания А. Р. Лурии, теоретического обоснования единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна в богатейшем контексте отечественного и мирового гуманистического философского наследия: идей Н. А. Бердяева, А. Ф. Лосева, В. С. Соловьева, Г. Г. Шпета, П. А. Флоренского, М. М. Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, П. Рикера.

Уникальное значение для разработки герменевтико-интерпретационных проблем педагогики приобретают идеи М. М. Бахтина о диалогическом и полифоническом характере человеческого бытия, о *доброте и благостности эстетического взгляда на человека* и продуктивности сочетания его с любовью к миру [1].

Особый интерес представляет специальное обращение к идеям *межрелигиозного герменевтического диалога* как концепции, которая не стремится к минимизации различий, но воспринимает их как источник культурного богатства (Ф. Н. Козырев и др.). Ценные для изучения ключевых философских, логико-гносеологических и психолого-педагогических аспектов герменевтики научные положения содержатся в трудах Л. А. Беляевой, А. А. Бодалева, А. А. Брудного, С. С. Гусева, В. В. Знакова, Л. Г. Ионина, С. Б. Крымского, В. К. Нишанова, А. И. Ракитова, Л. А. Селицкой, Ю. В. Сенько, В. В. Серикова, А. Н. Славской, И. И. Сулимы, Г. А. Тульчинского, Г. И. Цинцадзе и др.

Знаменательно, что в качестве одного из направлений образовательной политики России на современном этапе обозначена задача создания новой ценностной системы общества – системы открытой, вариативной, духовно и культурно насыщенной, собирающей воедино современные социально значимые ценности и установки с передовыми отечественными традициями. Это подтверждает актуальность и своевременность обращения к педагогической герменевтике, которая в условиях расширяющейся и одновременно усложняющейся межкультурной коммуникации, обострения противоречий «отцов и детей», межэтнических и межконфессиональных конфликтов, столкновения интересов и амбиций разных социокультурных групп, являясь альтернативой насильственному воздействию людей друг на друга, стремится решать за-

дачи движения к идеалам духовности, к диалогу, гражданскому согласию и гуманности через развитие самосознания, совершенствование механизмов смыслообразования и культуры понимания.

Итак, *педагогическая герменевтика* – это теория и практика (наука и искусство) истолкования и интерпретации субъектами образовательного процесса знаний, зафиксированных в разножанровых текстах, имеющая целью наиболее полное и глубокое их понимание с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания. В настоящее время *педагогическая герменевтика* востребована как *методология гуманитарного освоения феноменов культуры, в основе которой идея воздействия механизмов осмысления и интерпретации культурных текстов на сознание человека, на способы его мышления и миропонимания, а также – опосредованно – и на другие сферы деятельности, связанные с образованием: прогнозирование, моделирование, проектирование, диагностику и педагогическое общение.*

Область научно-образовательной деятельности, в которой востребован герменевтический подход, достаточно широка. В нее входят:

- система общего образования на всех его этапах (направления реализации: проблема взаимопонимания субъектов педагогического процесса, смыслообразование в педагогическом взаимодействии, развитие читательской компетентности школьников, формирование учебно-информационных умений школьников, освоение, наряду с естественнонаучными, гуманитарных методов учебно-познавательной деятельности и др.);

- система высшего профессионально-педагогического образования (гуманитаризация профессионального образования педагога, формирование читательской культуры как основы профессиональной компетентности педагога, совершенствование механизма смыслообразования в процессе освоения будущим педагогом гуманитарного знания на основе новых информационных технологий);

- научно-исследовательская деятельность, самообразование и повышение профессиональной квалификации педагога (применение герменевтических методов в педагогическом исследовании,

развитие гуманитарного мышления педагога средствами читательской деятельности, сочетание качественных и количественных методов в научно-педагогическом исследовании, художественно-эстетический подход в научно-педагогическом исследовании).

В качестве концептуально значимых для современного образования нами предложены следующие принципы педагогической герменевтики.

1. *Принцип интегральности* – привлечение в качестве источников формирования содержания общего и профессионального образования и научно-педагогического исследования не только научных сведений, но и религии, искусства, этнопедагогики, языка, личного жизненного опыта педагога и воспитуемых и структурирование на этой основе *метапредметного знания*, а также активное использование в учебно-познавательной деятельности интегративных методов, находящихся на стыке наук (методов искусствоведения, бионики и пр.).

Герменевтика предусматривает максимальное расширение круга ценнейших источников научно-педагогического поиска. Дело в том, что особенностью сугубо научного (классического) познания действительности является фиксация их свойств и отношений в форме идеальных объектов, представляющих в познании реальные предметы не по всем, а лишь по некоторым, жестко фиксированным признакам. Наиболее характерным примером могут служить педагогические законы, выражающие наиболее общие отношения и связи. Однако специфической особенностью педагогики является *внимание к единичному факту* действительности, в связи с чем логико-понятийный подход требует своего дополнения посредством истолкования жизненной реальности с позиций искусства, религии, обыденных представлений, что позволит в осмыслении педагогических феноменов достичь баланса между общим (устойчивыми и повторяющимися связями педагогических явлений) и частным (уникальными, неповторимыми и неоднозначными педагогическими феноменами).

2. *Принцип культурного опосредования*, в соответствии с которым Знак, Слово, Символ, Миф являются культурными медиаторами (А. Ф. Лосев, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский) постижения реальности. Мощным средством освоения предмета понимания

является язык, который в процессе интерпретации реализует фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции. При этом категоризация, оперирование обобщенными понятиями с обращением к однозначным терминам, избегание многозначности эмоционально окрашенных трактовок в гуманитарной сфере влечет за собой редукцию перерабатываемой информации, ограниченное форматом категории понимание. В то же время необоснованный крен в сторону усиления образного компонента в истолковании может привести не к желанному усилению субъективно-личностного начала, а к размыванию или потере общего предмета понимания, возникновению смысловых барьеров. В этой связи определяющее значение приобретает развитость у интерпретатора рефлексии, которая поможет уравновесить рационально-логический и эмоционально-образный компоненты процесса понимания.

3. *Принцип концептуализации метафор* как фокус понимания помогает обнаружить имеющиеся в содержании образования скрытые предпосылки («неявное знание») на основе объединения когнитивных и аффективных моментов понимания культурного текста: метафора предстает как общий механизм познания и сознания, предполагающий вторжение синтеза в сферу анализа, образа – в сферу понятия, единичного – в сферу общего. По самой своей природе *метафора является неотъемлемым атрибутом понимания, его эвристической моделью*, и ее изучение выходит за рамки лингвистики и литературоведения. В образовательном процессе метафора, связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, выводит и самого педагога, и воспитуемого как интерпретаторов за пределы какого-то одного представления, становясь таким образом фокусом понимания в контексте разнородных идей. Образно-аллегорические языковые средства запускают механизмы ассоциативного видения и многомерного мышления, расширяют горизонт понимания, определяя зону ближайшего развития и гуманистического роста читателя-исследователя. В процессе ведения педагогом научного исследования метафора может выступать как исследовательская модель и инструмент творческого познания явлений с позиций их ценностной значимости, реализующий следующие функции: расширение контекста понимания педагогических

явлений, достижение многоракурсности, объемности видения, установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счет использования эмоционально-духовного опыта, закрепленного в народных традициях, религии, искусстве, усиление личного и рефлексивного начал в понимании педагогической реальности, при которых «проживание знания» сопровождается языковым творчеством; когнитивный эффект, состоящий в том, что ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически стимулирует выдвижение версий-гипотез интерпретации, освобождая при этом от стереотипов восприятия.

4. *Принцип превращенной формы*, органично связанный с идеей опосредования, выражает подчинение содержания смыслов формообразующим характеристикам (эйдосы-образы культуры, символы, выраженные метафорически). В результате такого превращения само исходное содержание претерпевает определенные трансформации (категория «отношение превращенной формы» исследована М. К. Мамардашвили [8] и Д. А. Леонтьевым [5]). С введением понятия превращенной формы, обладающей способностью активно воздействовать на содержание, усиливается значимость идеальных оснований для понимания и интерпретации действительности.

5. *Принцип соединения гносеологического* (познавательного) *и онтологического* (бытийного) *планов* понимания воплощенного в текстах содержания образования основан на синтезе рационального объяснения и интуитивного постижения; идее соединения проективного и рефлексивного начал смыслотворчества, объединяющего познание мира – с самопознанием, понимание – с самопониманием и погружением в контекст личной жизни педагога и воспитанника.

6. *Принцип интертекстуальности* заключается в том, что продуктивность понимания и смыслообразования существенно повышается в ситуации пересечения (или аппликации) разножанровых культурных текстов. Практика профессионального обучения и исследовательской деятельности педагогов подтверждает, что герменевтическое сочетание парадигматического и нарративного способов интерпретации педагогического знания на основе исследования содержания педагогического знания, его логики, струк-

турно-системных отношений, с одной стороны, и понимания ценностной стороны знания, осознанной выработки будущим педагогом личностных смыслов – с другой, обеспечивает взаимодополнение учебно-познавательного и ценностно-смыслового аспектов постижения культурного педагогического и общегуманитарного опыта. В отличие от парадигматического предъявления знания, нарратив не просто его систематизирует, но и предлагает интерпретацию в форме научных, научно-популярных, художественных текстов различных жанров. Достоинства педагогического нарратива состоят в том, что он содержит сведения о времени, месте, обстоятельствах и условиях протекания событий конкретной жизненной (учебно-воспитательной) ситуации.

7. *Принцип обратимости мышления в процессе интерпретации* предусматривает создание установки на отработку умений циклического переключения в процессе понимания и интерпретации заключенного в тексте знания. Так, в ходе истолкования педагогом педагогических феноменов качество и продуктивность смыслообразования возрастает при циркулярном движении:

- от педагогических явлений – к научно-педагогическим фактам (и наоборот);
- от частного – к общему (и наоборот);
- от теории – к практике (и в обратном направлении);
- от интуитивного понимания – к рациональному объяснению;
- от обобщенных значений – к смыслам педагогической деятельности и т. д.;
- от научных понятий – к художественно-эстетическим образам в соединении синхронного и диахронного подходов, при сочетании проектирования с рефлексией, перспективы с ретроспективной научной поиском.

8. *Принцип учета временного фактора* в осмыслении содержания образования связан с тем, что в соответствии с которым подлинное постижение культуры происходит в процессе ее проживания и органичного (не форсированного, а делящегося во времени) включения в систему собственного миропонимания и жизненного опыта.

Общий механизм реализации герменевтического подхода при освоении культурных текстов, разработанный на основе философских и общенаучных подходов, представляет собой интегра-

тивное образование, объединяющее в себе характеристики рационального объяснения и интуитивного понимания на основе сопереживания (таблица).

Характеристики	Аспекты интерпретации	
	рациональное объяснение	понимание
<i>Ориентир</i>	Целеполагание	Смыслополагание
<i>Содержательная база</i>	Научные данные	Научные данные, а также образы культуры, субъективно-индивидуальные образы, сложившиеся под воздействием личного жизненного опыта
<i>Предмет</i>	Типичные, повторяющиеся связи между явлениями	Индивидуальные проявления постигаемых явлений
<i>Интерпретация в предмете отношения</i>	Отношения общего и частного, родовидовые отношения («вертикаль значений»)	Конкретные условия жизненной (педагогической) ситуации (контекст, «горизонталь смыслов», определяемых временем, местом, обстоятельствами и пр.)
<i>Способ упорядочения содержания</i>	Парадигмы	Нарративы – повествовательные тексты
<i>Доминирующий метод</i>	Анализ	Синтез
<i>Преобладающий стиль мышления</i>	Рациональная логика	Ассоциативное мышление, интуиция
<i>Характер умозаключений</i>	Индуктивно-дедуктивные	Наряду с индуктивно-дедуктивными мереологические умозаключения, исключающие типизацию и основанные на выделении в предмете особенного, чрезвычайного, его идеализации и переносе свойств части на целое
<i>Характер интерпретации</i>	Проективный	Рефлексивный
<i>Вектор направленности интерпретации</i>	От субъекта – к интерпретируемому знанию: $S \rightarrow O$	Двусторонняя направленность: $S \leftrightarrow O$
<i>Языковое оформление</i>	Научная терминология	Образные средства повседневности, искусства

Различные варианты реализации концепции педагогической герменевтики и инструментовки перечисленных принципов исследуются и многократно опробованы автором статьи и под его руководством¹ применительно к условиям образовательных учреждений разных типов: классического и технического университетов, общеобразовательной школы, профильного лицея, гимназии, вечерней школы при исправительно-трудовом учреждении; в системе повышения профессиональной квалификации педагогов и научно-исследовательской деятельности аспирантов и докторантов (Тюменский государственный университет, Тюменская академия культуры, искусств и социальных технологий, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, профессиональный лицей № 34 г. Тюмени, МОУ СОШ № 17, 59, 60, 80, 81 г., МОУ ВСОШ № 16 г. Тюмени, Югорский государственный университет г. Ханты-Мансийска, МОУ СОШ № 16 г. Уренгоя Тюменской области).

Особое значение герменевтический подход имеет в профессиональной подготовке и научно-исследовательской деятельности педагога, который в современных социокультурных условиях призван, ориентируясь в текстовом семантическом поле инновационного поиска, интерпретировать социальный заказ, соотносить приоритеты социальных ценностей и норм с общекультурными и личностными смыслами, не допуская трафаретной схематизации и обезличивания знаний о человеке.

Так, процедура интерпретации педагогического знания, построенная на основе герменевтического подхода, вводилась в структуру учебно-познавательной деятельности студентов и магистрантов педагогических специальностей на учебных занятиях по педагогике, педагогической герменевтике и методологии педагогического исследования.

Организуя внедрение концепции, мы ориентировались на объединение в образовательном процессе учебно-познавательной деятельности студентов и магистрантов с самопознанием и реф-

¹ В исследованиях принимали участие педагоги вузов и общеобразовательных школ разных типов Е. Г. Беякова, Т. В. Обласова, Н. С. Буйко, Н. В. Войтик, С. О. Аквазба, А. И. Березенцева, Т. А. Гартунг, С. С. Мальцева, И. В. Шулер, Т. Ю. Плетяго, О. А. Жеглова, Ю. А. Вторушина, А. А. Мальцев и др.

лексией; профессиональной подготовки на основе новых информационных технологий с использованием гуманитарных методов освоения содержания обучения. Реализация герменевтического подхода велась с учетом программ и специфики конкретных педагогических курсов, однако общими стали несколько форм учебной работы.

1. Расширение 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) на бумажных и электронных носителях для формирования понятийного ряда «учебно-воспитательная ситуация – жизненная ситуация – контекст».

Преследовались следующие цели: воспитывать педагогическую зоркость, умение «всматриваться в жизнь»; находить в образно-художественных трактовках педагогического материала (данных как видеоряд или в вербальной нарративной форме) ценные в педагогическом отношении сведения; соединить обучение педагогики с «проживанием» педагогического знания. В этой связи студентам и магистрантам 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 сформированных 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 и пр.

2. Работа с понятийно-терминологическим аппаратом педагогики, имеющая непосредственное отношение к предыдущему направлению. Процесс освоения педагогических курсов сопровождался составлением педагогических словарей (традиционных и электронных), включающих термины и их образно-метафорические соответствия со специальными комментариями. На основе словарных материалов студенты выполняли самые разнообразные

задания, например «разворачивание» выраженных аллегорически понятий, выдвижение версий их интерпретации. Данная форма работы должна научить связывать категории общей педагогики и методологии 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.

3. Изучение «монографических» тем в курсах общей педагогики и методологии педагогического исследования при освоении творчества педагогов-новаторов, представителей передового педагогического опыта и ученых на основе педагогической публицистики. Студенты и магистранты проводили исследование текстов, раскрывающих творческую лабораторию ученых и практиков. Специальные вопросы для анализа предназначались для выявления примета творческой самобытности, индивидуальности авторов на основе исследования содержания и языковых особенностей текстов.

4. Написание «встречных текстов» – сочинений, различных по жанру и тематике, на основе воспоминаний, жизненного опыта студентов и магистрантов.

Логика освоения воплощенного в учебных и научных текстах педагогического знания с использованием герменевтического подхода, метафорически обозначаемая как *герменевтический круг*, представляет собой перевод мысленного содержания в знаковую форму, в языковое выражение. Принципиальную важность при работе с педагогическими текстами приобретает выработка навыков научно-педагогической рефлексии.

По нашему убеждению, обратимость и переключаемость мышления педагога как спиралевидное поступательное движение в процессе истолкования педагогического знания характеризуют глубину и меру проникновения в изучаемый предмет. В этих целях педагогу-исследователю при работе с разножанровыми педагогическими текстами полезно в процессе выработки, конкретизации

версии понимания педагогического знания осуществлять трансформацию текстового материала в следующих направлениях:

- 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»;
- осуществлять жанровую переработку текста: «обытовление» научного материала, эстетизацию, «онаучивание» и пр.;
- интерпретировать текстовый материал с позиций различных субъектов педагогического процесса;
- в процессе работы над педагогическим текстом сравнивать парадигмальный и нарративный (повествовательный) способы описания материала.

Таким образом, реализация герменевтического подхода при работе с текстами в учебно-познавательной и исследовательской деятельности позволяет приблизиться к объемному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий. При этом происходит *актуализация эвристического потенциала педагогической методологии* за счет усиления субъективно-личностного начала педагогического поиска, расширения его прогностических возможностей, гуманистической и общекультурной значимости. Кроме того, учебное познание и научное исследование приобретают концептуальную полноценность за счет дополнения гносеологического плана текстового анализа онтологическим и аксиологическим.

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

Достоверность исследовательской и внедренческой работы обеспечена разнообразием методов качественной и количественной оценки и интерпретации ее результатов, а также сравнением показателей интерпретативной деятельности студентов на двух этапах оценивания результатов с использованием методики А. Н. Славской [9].

Для предоставления большей свободы и самостоятельности в выражении собственного мнения на первом этапе применялся метод работы с концепцией анонимного автора. Тем самым снижалось влияние авторитетов классиков педагогики на формирование мнения испытуемых. Для интерпретации студенты получали тексты, составленные из наиболее характерных фрагментов трудов отечественных и зарубежных педагогов-классиков, посвященных одной проблеме; им необходимо было выработать и выразить в письменной форме произвольную версию интерпретации. На втором этапе предлагалось конкретизировать 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-ю и 2-ю версии интерпретации, студенты углубляли и уточняли выдвигаемую интерпретационную гипотезу. Третий этап наблюдений проводился обычно на зачетном занятии или экзамене по предмету в форме беседы, в ходе которой выявлялась способность обосновывать свою версию интерпретации.

Анализ особенностей и типов аргументации выдвинутых студентами интерпретационных версий проводился по показателям, характеризующим субъективно-личностный, содержательный, процессуальный и контекстуальный аспекты интерпретации. Результаты показали, что интерпретативной деятельности студентов, прошедших курс обучения на основе герменевтических технологий, свойственны определенные особенности.

1. *Расширение контекста интерпретации*, включение интерпретируемых идей в разнообразные системные связи и новые контексты: личный, общефилософский, 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 наиболее характерных 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), тенденции к выдвижению серии версий.

5. *Сочетание в интерпретации проективного и рефлексивного начал*. Большая часть студентов 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, дающий возможность получить оценки непрямым, опосредованным способом с применением формулировок метафорического характера. Выдвигалась цель – пронаблюдать, влияет ли в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов освоение основных идей педагогической герменевтики и процедуры интерпретации педагогического знания на изменение содержания субъективно-личностных смыслов понятий «педагогика», «педагог», «воспитание», «школа», «урок». В результате выяснилось, что для студентов названные понятия приобрели значение, в котором отражается гу-

манистический 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 будущих педагогов ближе по значению к «продолжению жизни ребенка», чем «форме организации обучения». Не абсолютизируя возможности данного метода, мы заключили, что основная тенденция обращения к ценностно-смысловым новообразованиям, себя проявила. Положительные результаты 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.

Рассмотрим некоторые другие варианты практического применения герменевтического подхода. Так, в средней общеобразовательной школе при обучении гуманитарным дисциплинам в профильных негуманитарных классах С. С. Мальцева (учитель лицея № 34 г. Тюмени) разработала и опытно-экспериментальным путем в течение ряда лет опробует идею отбора содержания образования на основе корреляции учебных и дополнительных текстов, содержащих элементы, с одной стороны, гуманитарного, а с другой – естественнонаучного знания: художественные образы и модели, мифы и коды, символы и знаки, выступающие аналогами культурно значимой информации. Кроме того, педагог-исследователь обосновала и опытным путем подтвердила эффективность применения в процессе освоения воплощенного в учебных текстах метапредметного знания интегративных методов и приемов, родившихся «на стыке» наук на основе принципа структурной биполярности и семиотической бинарности знаковых систем: методов «от образа к модели», «музыкальной ассоциации», билингвистических задач, «жанровый калейдоскоп», «гуманитарный конструктор», метода проектов на базе технологий Intel [6].

В ходе опытной и внедренческой работы С. С. Мальцевой был конкретизирован механизм гуманитаризации образования в профильной школе как его реализация в индивидуальной образовательной траектории через исследовательскую стратегию поэтапного освоения воплощенного в бумажных и мультимедиа-текстах со-

держания образования. Стратегия предусматривает толкование, интерпретацию общекультурной компоненты (метапредметного знания) через синтезирование собственного понимания; сопоставительный анализ собственной трактовки с заданными общей образовательной траекторией; идеализацию, составление наглядных аналогов абстрактных идей в индивидуальной творческой деятельности (реализуется через выбор формы проявления: создание графического символа, написание синквейна, метафоризация и пр.); рефлекссию творческого проявления, основанную на вживании вчувствовании, «овнутривании знаковых операций» (Л. С. Выготский); получение личностно значимых результатов, увязывание их с личным жизненным опытом.

Данные наблюдений С. С. Мальцевой свидетельствуют, что использование в рамках герменевтического подхода интегративных семиотических практик с применением новых информационных технологий стимулирует интеллектуальную активность, проявляющуюся в увеличении количества вырабатываемых обучаемыми версий, вариантов интерпретаций, идей, догадок, предположений и т. д. Наибольшие количественные показатели (от 20 и более вариантов) связаны с использованием метода «музыкальная ассоциация»; достаточно высоки количественные показатели эффективности метода «художественная ассоциация» (в среднем от 17 до 23 вариантов); методов «мир как текст» и техники выразительности (соответственно: от 7 до 17 и от 7 до 14 вариантов).

Результаты показывают, что в процессе опытной и внедренческой работы индекс оригинальности (процентное соотношение между общим количеством выработанных версий и количеством оригинальных) стабильно растет. Изучение динамики ценностных ориентаций обучающихся с использованием методики М. Рокича показало смещение приоритетов (по сравнению с первичной диагностикой) в сторону развития, самосовершенствования, возможности творческой деятельности: в число приоритетных 82% учащихся включили ценность «продуктивная жизнь» – максимальное использование своих сил и возможностей; 77% учащихся – ценность «творчество»; 79% – ценность «развитие» (постоянное физическое и духовное совершенствование) [6].

Применительно к условиям общеобразовательной школы как форма реализации принципов педагогической герменевтики Т. В. Обласовой разработана *модель развития учебно-информационных умений школьников* в процессе обучения предметам гуманитарного цикла, в основе которой лежит принцип поэтапного развития и оценивания учебно-информационных умений на базе интегративного подхода к обучению, развитию и воспитанию личности в современном образовательном процессе. С одной стороны, у обучающегося формируется готовность к работе с учебным и научным текстами, состоящая в овладении обобщенными способами извлечения и переработки информации, с другой – происходит обогащение ценностно-смысловой сферы личности обучающегося и развитие готовности к оценочной деятельности по отношению к чужой позиции (оценке объекта или оценке оценки). В качестве системообразующей в модели заложена идея организации образовательного процесса на основе взаимодополнительности технологизации процесса освоения обобщенных способов работы с учебным текстом, предполагающей операционализацию и алгоритмизацию процедур извлечения и переработки информации с опорой на психолингвистические теории понимания текста, а также использование собственно герменевтических процедур для актуализации и развития у школьников способов понимания ценностно-смыслового содержания текстов. Данное исследование свидетельствует, что «помещение» проблемы развития учебно-информационных умений и общего развития учащихся в контекст педагогической герменевтики позволяет акцентировать внимание на качественные изменения личности в процессе освоения способов работы с разнообразной информацией, актуализируя механизмы рефлексии, диалогического мышления и креативности [8].

Конкретизация герменевтического подхода с учетом социокультурной специфики современной информационной среды осуществляется в рамках специального научного исследования, проведенного И. В. Шулер. В частности, ею выявлены и системно охарактеризованы такие особенности информационной среды, как глобальность, мозаичность, мультимедийность, интерактивность, виртуальность, гипертекстуальность, определены специфические особенности чтения и компонентный состав его развивающего по-

тенциала. Разработанная модель обучения студентов вуза на основе эффективной читательской деятельности предусматривает реализацию развивающего потенциала чтения как своеобразной духовной активности, сущностные этапы которой описывают диалектику «самодостраивания» личности, ее готовности включить в себя не просто символичные ряды текста, но и весь ценностный мир культуры [10].

Утверждение методологического статуса педагогической герменевтики, т. е. ее концептуальных оснований, принципов, содержания, исследовательских процедур и инструментария, к большому сожалению, сопровождается возникновением вокруг данного научного направления мифов, свидетельствующих о поверхностном и ограниченном понимании его назначения, сущности и содержания. Так, педагогическую герменевтику иногда называют наукой о популяризации, наглядном и доступном изложении педагогического знания, к идеям которой во избежание наукообразия необходимо обращаться на этапе языкового оформления результатов педагогического исследования. Порой представления о возможностях и границах применения педагогической герменевтики упрощаются до трактовки ее как науки о художественно-эстетических способах образно-эмоционального отражения педагогических реалий, или науки, исследующей педагогические метафоры. Ограниченные представления о методологическом потенциале педагогической герменевтики содержатся и в попытках свести ее проблематику исключительно к вопросам педагогической коммуникации или в нежелании увидеть потенциал читательской деятельности в формировании гуманитарного мышления, в развитии диалогического миропонимания и совершенствовании рефлексивного сознания педагога.

В действительности же герменевтический подход к осмыслению педагогической реальности – это средство противостояния меркантилизации и обезличиванию знаний о человеке. Как методология гуманитарного освоения феноменов культуры педагогическая герменевтика защищает традиционные гуманитарные ценности и содержит в себе большой ценностный потенциал, так как посредством развития гуманитарного мышления через механизмы интерпретации культурных текстов способствует разви-

тию рефлексивного сознания и гуманистического миропонимания всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1988. 423 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 487 с.; М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 366 с.
3. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 301 с.
4. Леонтьев Д. А. Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 299–332.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2001. 704 с.
6. Мальцева С. С. Специфика обучения гуманитарным дисциплинам в профильных классах негуманитарной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2009. 27 с.
7. Мамардашвили М. К. Форма превращенная // Филос. энцикл.: в 5 т. М., 1970. Т. 5. С. 388.
8. Обласова Т. В. Развивающий потенциал деятельности школьников по созданию вторичных и встречных текстов // Педагогика. 2011. № 5. С. 52–61.
9. Славская А. Н. Интерпретация как предмет психологического исследования // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 3. С. 78–88.
10. Шулер И. В. Реализация развивающего потенциала чтения в условиях современной информационной среды в процессе обучения студентов вуза // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. 2010. № 5. С. 50–57.
11. Национальная программа поддержки и развития чтения на 2007–2020 гг. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http:// www.farpmc.ru news/agency/2007/11](http://www.farpmc.ru/news/agency/2007/11).