

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

А. Ф. Закирова

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Статья посвящена проблеме сохранения и усиления гуманитарной специфики научно-педагогического исследования. Автор анализирует роль науки, искусства, языка и рефлексивного самопознания в интерпретации научно-педагогического знания; характеризует методы педагогической герменевтики, применение которых способствует более полному и глубокому научному постижению педагогических реалий с позиций культуры и ценностно-смысловой значимости.

Ключевые слова: педагогическая герменевтика, понимание, интерпретация, опосредование, медиатор культуры, метафоризация, терминологизация, симулякр, мереологическое умозаключение, педагогический силлогизм, биографический метод, диалог, отношение превращенной формы, герменевтический круг, обратимость мышления, концептуализация.

The article is devoted to the problem of preservation and reinforcement of research and educational exploration's humanitarian specificity. The author analyses a role of science, art, language and reflexive self-knowledge in the interpretation of research and educational erudition; describes methods of pedagogic hermeneutic, theirs use assist to complete and fundamental understanding of pedagogic reality from the position of culture and value semantic solemnity.

Key words: a pedagogic hermeneutic, an understanding, the interpretation, a mediation, a culture mediator, a metaphORIZATION, a terminologization, a simulacrum, a mereological conclusion, a pedagogic syllogism, the biographic method, a dialog, a relation of modified shape, a hermeneutical circle, a reversibility of thinking, a conceptualization.

Гуманитарную специфику научно-педагогического исследования можно представить и охарактеризовать более контрастно, сравнивая два типа мышления – гуманитарное и технократическое. При этом важно иметь в виду, что технократическое мышление вовсе не является обязательной и неотъемлемой чертой технического знания. Оно может быть свойственно и политику, и представителю искусства, и военному, и гуманитарии. Знаменательно, что об опасности технократической трактовки научных открытий предупреждали создатель теории информации Шеннон, создатель кибернетики Винер, один из создателей вычислительной техники Нейман, а также ученые-физики XX века, создавшие атомную бомбу [3].

Каковы же признаки технократического мышления, таящего в себе угрозу потери гуманистической сущности науки, в том числе и педагогической?

Прежде всего, это ущербная идея о том, что для достижения цели все средства хороши. Технократическое мышление стремится достичь цели, вырванной из жизненного контекста. Во-вторых, примат цели над смыслом и общечеловеческими ценностями. В-третьих, взгляд на человека как на программируемый компонент системы, объект манипуляций, а не как свободную творческую личность. В-четвертых, преобладание в деятельности ученого стремления к активному действию над стремлением к углубленному размышлению. И, наконец, нетерпеливость и торопливость исследователя (тогда как, по мудрому замечанию Г. Г. Шпета, сделанному в 1917 г. (!), науке торопиться некуда, по крайней мере, той, которая не состоит на посылках у техники, вершащей судьбы человечества) [3].

В качестве специфических особенностей гуманитарного, в том числе и научно-педагогического, познания, сохраняющего человеко-ориентированный характер науки, ученые называют следующие: включенность в объект изучения сознания самого исследователя как компонента исследуемой реальности, проведение исследования с определенной ценностной позиции, опору в познании не только на педагогическую науку, но и на смежные области гуманитарного знания, искусство, религию, язык, здравый смысл; сочетание в научном исследовании рационально-логического объяснения и интуитивного понимания, особую роль текста как феномена культуры, в котором фиксируется логика перевода мысленного содержания в знаковые формы языкового выражения, содержание в теоретическом обосновании большого количества вероятностных допущений, динамичность гипотезы, ее вариативность и поливариантность, открытость для дальнейшей конкретизации, ярко выраженный вероятностный характер, преобладание качественных методов исследования, ограниченные возможности для применения математических методов исследования, осторожность при проведении обобщений, минимальную аксиоматизацию, активное качественное обогащение понятийного аппарата, в который, наряду с однозначными терминами, вливаются образные средства, обилие положений, гипотез, законов, истинность которых может быть подтверждена лишь длительным опытом развития образования [4, с. 68–73].

В процессе научно-педагогического исследования чрезвычайно важную роль играет *интерпретационная деятельность ученого*, связанная с истолкованием и творческим использованием психолого-педагогических знаний. Именно поэтому особую актуальность приобретают идеи *педагогической герменевтики* как теории и практики, науки и искусства понимания и интерпретации педагогических знаний, имеющей целью наиболее полное и глубокое понимание этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания.

Востребованность педагогической герменевтики обусловлена, прежде всего, нарастающим вниманием педагогики к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности, наиболее ярко представленным не только в науке, но и в религии, языке, народных традициях, искусстве и культуре в целом, а также общемировыми тенденциями общественного развития и поисками выхода из антропологического кризиса. Одностороннее следование педагогики классическим научным подходам привело к нежелательному преобладанию естественнонаучного стиля мышления, при котором даже гуманистически ориентированный педагог-исследователь начинает воспринимать и интерпретировать человека и педагогическую реальность в целом преимущественно через призму строгих научных категорий, через «логику исчисления» (выражение В. Налимова). При этом богатейший мир субъективных образов, оставаясь незадействованным, живет своей отдельной жизнью в повседневности, личном жизненном опыте ученого, религии, искусстве и литературе.

Педагогическая герменевтика призвана преодолеть издержки естественнонаучного подхода, в частности, крайний сциентизм как признание самодостаточности науки, а также недооценку роли субъективно-личностного фактора в процессе познания гуманитарных явлений. Герменевтический подход в исследовании является способом гуманистического миропонимания и *средством концептуализации педагогического знания*, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, снабженной комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования педагогических явлений, воплощенных в разножанровых текстах. Концептуально значимыми для методологии научно-педагогического исследования являются следующие положения педагогической герменевтики:

- идея соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного) планов научного исследования;
- идея опосредования, в соответствии с которой Знак, Слово, Символ, Миф являются культурными посредниками, медиаторами (А. Ф. Лосев, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский) научного творчества;
- идея рефлексивного смыслотворчества, при котором активный устремленный в будущее поиск ученым нового сочетается с самопознанием, самопониманием, погружением во внутренний мир ученого;
- идея интегральности как синтеза целеполагания и смыслополагания, соотнесения научных идей с образами искусства, религии, повседневности;
- идея превращенной формы как отношения объективно-содержательных характеристик смысловых образований и форм их функционирования, характеризующегося подчинением содержания формообразующим характеристикам. В результате такого превращения само исходное содержание претерпевает определенные трансформации.

Герменевтика предусматривает максимальное расширение круга ценнейших источников научно-педагогического поиска. Дело в том, что особенностью сугубо научного познания действительности является фиксация их свойств и отношений в форме идеальных объектов, представляющих в познании реальные предметы не по всем, а лишь по некоторым, 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 требует своего дополнения посредством истолкования педагогической реальности с позиций таких факторов, как *любовь, вера, обыденное педагогическое мышление*, о роли которых аргументированно писали как отечественные, так и зарубежные ученые: А. Бергсон, А. Ф. Лосев, А. Маслоу, Э. Л. Радлов, В. С. Соловьев, А. С. Хомяков. Понимание функций искусства, художественно-эстетических подходов в истолковании педагогических явлений основано на гуманистических идеях М. М. Бахтина, М. Бердсли, В. С. Библера, Ф. Бэкона, Х.-Г. Гадамера, К. Горанова, В. Дильтея, Э. В. Ильенкова, К. Клигберга, В. П. Эфроимсона, нашедших доказательное подтверждение в художественно-педагогическом творчестве А. С. Макаренки, В. К. Железникова, В. П. Крапивина, С. Я. Маршака, К. И. Чуковского и др.

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 закономерно сопровождается интенсивным обновлением понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики, рождающегося на стыке собственно педагогического, философского, художественно-эстетических подходов.

Практическая реализация названных концептуальных положений педагогической герменевтики осуществляется посредством использования *специальных исследовательских интерпретационных методов и приемов* изучения научно-педагогических и иных текстов, разнообразного фактологического материала и данных наблюдений за живым педагогическим процессом. В числе этих методов теоретического и эмпирического исследования следующие: биографический метод, интеллектуальный диалог с автором научного, публицистического, религиозного или художественного текста, провоцирование кон-

фликта интерпретаций, мереологическое умозаключение, этимологический анализ терминов и исследование на этой основе генеалогии научного знания, метафоризация и деметафоризация, терминологизация и ретерминологизация, соотнесения терминологизации и метафоризации, игнорирование закона исключенного третьего, рефлексивное осмысление допущенной исследовательской ошибки, составление педагогических нарративов (разнообразных по стилю и жанру «встречных» текстов), соотнесение парадигмального и нарративного способов описания предмета исследования, вынесение рефлексивной исследовательской деятельности во внешний план и устное проговаривание версий интерпретации научно-педагогического знания, диалог с собой и др.

Рассмотрим перечисленные *интерпретативные техники* более предметно на конкретных примерах (слово «техники» здесь употреблено с большой долей условности, ведь герменевтика носит не гносеологический, а бытийный характер, это – образ миропонимания, по отношению к которому, по П. Рикеру, абсурдным является употребление даже понятия «метод»).

Важнейшей составляющей исследовательской деятельности является работа с текстами-первоисточниками, которая требует наличия специальных умений. При этом недопустимо «выхватывание» идей без учета широкого контекста конкретного труда и наследия ученого в целом, без обращения к его автобиографии и особенностям времени создания текстов. Нередко на практике интерпретация и оценка научно-педагогического наследия классиков проводятся формально, на основе сложившихся вокруг имен конкретных ученых стереотипов и ложных мифов. Так, ключевой тезис педагогической системы А. С. Макаренко: «Интересы коллектива выше интересов личности», – из работы «Проблемы школьного советского воспитания» нередко истолковывается педагогами-исследователями однобоко, поверхностно и тенденциозно. Вместе с тем, опора на *биографический метод* и *метод интеллектуального диалога* с классиком с привлечением материала других научных статей («Методика организации воспитательного процесса», «Педагогижимают плечами») и художественных произведений А. С. Макаренко («Флаги на башнях», «Педагогическая поэма»), а также мемуарной литературы, воспоминаний Г. С. Салько дает исследователю возможность восстановить следующую систему аргументов в пользу знаменитого (для многих спорного) тезиса: «Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива. Но когда дело приходит к практическому случаю, оно решается часто как раз наоборот». И далее: «Предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца... Этот беспощадный конец на самом деле должен быть беспощаден только в логике»; «Мы с личностью не имеем дела. Такова официальная формулировка. В сущности это есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идет параллельно сущности. На самом деле мы имеем дело

с личностью, но утверждаем, что до личности нам нет никакого дела... Мы не хотели, чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания»; «Защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития» [5]. Таким образом, *расширение поля текстологического анализа* способствует достижению исследователем глубины в интерпретации макаренковских идей, большей доказательности, преодолению упрощенчества в постижении педагогической диалектики и сложной инструментовки воспитательной системы А. С. Макаренко.

К сожалению, при оформлении методологического аппарата научно-педагогического исследования нередок поверхностный подход, когда «удобные» теории подбираются по принципу «шведского стола» (выражение Э. Фромма). Так, в преобладающем большинстве диссертационных работ делается попытка формально применить деятельностный подход (точнее, провозгласить его применение). Вследствие этого четкие границы самого понятия «деятельность» оказываются размытыми, дается весьма неопределенный ориентир на какую-то абстрактную активность. Кроме того, происходит преувеличение роли деятельностного подхода, о чем писал один из его создателей С. А. Рубинштейн: «Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении правильно постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию» [6, с. 343]. В то же время важно учесть, что существуют разные направления разработки деятельностного подхода, и его универсализация не допустима. В этой связи исследователю педагогических проблем полезно *осознать и «пережить» конфликт интерпретаций* психолого-педагогических идей. Так, первый вариант деятельностного подхода, который начал разрабатываться в 1922 г. С. А. Рубинштейном, предполагает самостоятельный и творческий характер деятельности, при которой внешние педагогические и пропагандистские воздействия влияют на индивида опосредованно через специфические внутренние условия. Второе направление в разработке деятельностного подхода стало разрабатываться в середине 1930-х гг. А. Н. Леонтьевым и было воплощено в концепции интериоризации, в соответствии с которой психическое формируется как точная копия внешних воздействий. При этом самостоятельность и активность субъекта деятельности недооцениваются, принижается его роль и влияние на общество. Таким образом, педагогу-исследователю важно увидеть *конфликт интерпретационных версий* и самостоятельно определиться с выбором мировоззренческой методологической позиции, а не искусственно приспосабливать название теории к теме своего исследования, уберегаясь от попыток приобщиться к науке на уровне терминологических ритуалов.

Методологическая грамотность требуется и в осуществлении на основе выявленных научных фактов *операции умозаключения*. Как уже подчеркива-

лось, с процессом интерпретации тесно связан язык как универсальное средство выражения мысли. Благодаря системе обобщенных значений языка исследователь как субъект интерпретации имеет возможность, опираясь на слова как средство абстракции и обобщения, делать логические выводы, не обращаясь каждый раз к данным непосредственного, чувственного опыта. Однако в данном случае обнаруживаются как достоинства, так и ограничения языка: оперирование обобщенными значениями языка вынуждает обращаться к однозначным терминам, избегая многозначности образных, эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечет за собой ослабление субъективно-личностного начала интерпретации. Такого рода постижение знания традиционно осуществляется на основе *силлогизма* – аппарата логического мышления, позволяющего делать вывод только из данной системы логических связей, не опираясь на дополнительные материалы конкретного (в каждом случае уникального) опыта. В типичном силлогизме имеются две посылки, которые связаны между собой не только прямой последовательностью, но гораздо более глубокими логическими отношениями. В результате формулируется вывод, который делается на основании *общего правила*, что закономерности, которые справедливы по отношению ко всей категории объектов, должны распространяться на все объекты, относящиеся к этой категории. Логические матрицы позволяют получить новые знания с помощью языка рациональным путем из систем обобщений на основе анализа логических фигур типа «целое – часть», «род – вид» и отношений «причины и следствия» и т. д.

Как мы убеждаемся, при интерпретации педагогической реальности и знаний о ней требования формальной логики могут быть выдержаны с большим трудом в силу уникальности педагогических явлений и субъективного характера педагогической деятельности. Как доказал своим педагогическим творчеством А. С. Макаренко, в педагогическом явлении нет простых зависимостей, здесь менее всего возможна силлогистическая формула, «дедуктивный короткий бросок». Совершенно очевидно, что понимание педагогической действительности исключительно на основе силлогического мышления чревато формализмом и не застраховано от ошибок. Накопление, систематизация, инвентаризация педагогического опыта, воплощенного в знаниях и оформленного в языке, закономерно приводит к обобщению значений, преимущественно отвлеченному отражению мира. В связи с этим взамен типизации и подведения под множества возникает потребность в проведении обобщений особого типа, так называемых *мереологических обобщений* и *мереологических умозаключений*, основанных на выделении в предмете чрезвычайного, самобытного, его идеализации и переносе свойств части на целое. В данном случае герменевтическая логика основана на учете не только рационально и психологически осознаваемых ориентиров обобщения, но и индивидуального бессознательного, когда происходит прорыв в понимании научно-практической проблемы,

принятие парадоксального («перпендикулярного») решения и выработка нестандартных гипотез, в рождении которых участвует не столько классическая рациональная логика, сколько интуиция, профессиональный и общекультурный опыт исследователя. Примерами мереологических обобщений, избегающих типизации, являются макаренковский принцип опоры на положительное в человеке, а также диалектическая трактовка А. С. Макаренко случая физического воздействия на воспитанника не как наказания, а метода требования, доведенного до предела.

Важнейшим способом проникновения в содержание научного знания является *этимологический анализ* используемых терминов, который способствует установлению *генеалогии педагогического знания*. Так, например, в практике научных исследований проблем адаптации обучаемых и воспитуемых к различным условиям среды преобладает односторонняя, ограниченная трактовка адаптации без учета диалектической сложности данного понятия: адаптация, преимущественно понимается как «приспособление», тогда как в содержании понятия присутствует и другая сторона – «реагирование». Не проводя глубокого понятийного анализа, исследователи нередко упускают из вида идею двух способов существования человека: адаптивного и творческого. Дальнейший диалектический анализ феномена адаптации выведет исследователя к дифференциации вариантов адаптивного поведения: адаптивно-репродуктивного, адаптивно-деформирующего и дезадаптивно-деформирующего [1, с. 207].

Герменевтический подход в научно-педагогическом исследовании предполагает очень тонкое, сродни ювелирному, оперирование понятийным аппаратом исследования. Исследователю чрезвычайно важно застраховаться от формализма в трактовке и оперировании понятиями от того, что Э. В. Ильенков называл вербализмом и словесным фетишизмом. Необходимо не допустить *издержек поспешной категоризации*, которая приводит к порождению *симулякров* – языковых знаков, предельно обособленных от реалий и живущих отдельной жизнью. На практике ученые-гуманитарии, в желании «онаучить» текст, нередко форсированно, поспешно навешивают ярлыки типа «система», «структура», «иерархия», «элемент», «модель» и пр., не заботясь о том, чтобы научно-познавательный и бытийный планы исследования органично сочетались. Зачастую не принимается во внимание генетическая общность противопоставляемых явлений, например, «социальное» наивно понимается только как «коллективное», как наличие множества людей и формально отделяется от «личностного».

В качестве одного из специальных герменевтических приемов исследователю можно рекомендовать прием *рефлексивного осмысления исследовательской ошибки*. На промежуточных этапах ведения и оформления результатов научной работы исследователь (иногда самостоятельно, а порой с по-

мощью консультантов или рецензентов) может обнаружить допущенную ошибку. С позиций педагогической герменевтики ошибка как субъективно-личностное проявление достойна специального внимания исследователя, вполне возможно, что под видом ошибки скрывается интуитивная подсказка. Так, например, в случае, когда обнаруживается некорректность в проведении классификации (нерядоположенность, потеря единого основания деления, неправомерное включение понятий в однородный ряд), исследователю целесообразно отнестись с доверием к себе и так называемой ошибке, попытаться найти ее причины, которые часто находятся в сфере бессознательного. Если самоанализ пойдет успешно и удастся вербализовать его результаты, у исследователя появится возможность совершить новый продуктивный ход в изучении предмета: например, изменить основание классификации, или, наряду с данной классификацией, построить качественно новую, а затем попытаться их соотнести, и таким образом увидеть многомерные, объемные отношения изучаемых феноменов.

Мощным средством освоения предмета научного поиска является язык, который в процессе научного исследования реализует *фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции*. Оперирование обобщенными понятиями требует от исследователя обращения к однозначным терминам, избегания многозначности эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечет за собой редукцию перерабатываемой научной информации, усиление логического и, одновременно, ослабление субъективно-личностного начал исследования. Обратной стороной подведения под понятие и категоризации является стереотипизация понимания, ограниченное форматом категории «видение». Вместе с тем, представление и знание о предмете могут быть воплощены не только в *слове-понятии*, но и в *слове-метафоре*. Естественные науки, в основном, обходятся понятийным знанием. Однако в педагогической науке понятийное знание расширяется, оно практически всегда принципиально ново, что объясняется уникальностью, неповторимостью феномена человека, а также зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов и их непредсказуемостью, что в итоге создает ограничения для фиксирования постигаемых реалий в форме однозначных терминов. В педагогических метафорах, являющихся важнейшим средством осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики. Метафора – неотъемлемый атрибут понимания. Связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, метафора выводит за пределы какого-то одного представления, становясь, таким образом, фокусом понимания в контексте разнородных идей. В процессе ведения научного исследования метафора выступает не столько как стилистический языковой троп, сколько как *исследовательская модель и инструмент творческого познания явлений с позиций их*

ценностной значимости, реализующий следующие функции: расширение контекста понимания педагогических явлений; достижение многоакурсности, объемности видения; установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счет использования эмоционально-духовного опыта, закрепленного в народных традициях, религии, искусстве; усиление личностного и рефлексивного начал в понимании педагогической реальности, при которых «проживание знания» сопровождается языковым творчеством; когнитивный эффект, состоящий в том, что ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически стимулирует выдвижение версий-гипотез интерпретации; освобождение от стереотипов восприятия.

Логика научного исследования, проводимого с использованием герменевтического подхода, метафорически обозначаемая как *герменевтический круг* (понятие введено В. Шлейермахером), представляет собой перевод мысленного содержания в знаковую форму, в языковое выражение как спиралевидное поступательное движение в познании: от общего – к частному и от частного к общему, от педагогических явлений – к научно-педагогическим фактам и, наоборот, от научных понятий – к художественно-эстетическим образам в соединении синхронного и диахронного подходов, при сочетании проектирования с рефлексией, перспективы с ретроспективой научной поиска. Таким образом, педагогическая герменевтика делает ставку на *обратимость мышления*. Диалог с самим собой в самых разных формах через самопонимание выводит исследователя к выработке «персонального знания». Механизм герменевтического понимания состоит в том, что в процессе интерпретации исследователь 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, ценности и представления о предмете научно-педагогического поиска, а также о самом себе.

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

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

- полнота рефлексии на всех уровнях исследовательской деятельности, а одним из показателей освоения явления – характер вербализации, сопровождающей его постижение;
- умение соотносить парадигмальный и нарративный способы описания предмета научного исследования;
- умение выдвигать мереологические умозаключения и отличать их от метода индукции как умозаключения о свойствах элементов множеств;
- умение в процессе исследования и конструирования собственного педагогического текста осознанно проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что свидетельствует о развитой способности усматривать и чувствовать двойственную сущность предмета интерпретации, взаимодействие в нем понятийного и образного начал, общего и частного, о способности познание педагогических истин сочетать с их «проживанием».

Итак, применение в научно-педагогическом исследовании герменевтического подхода позволяет приблизиться к объемному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий (превосходя возможности идиографического и номотетического методов). При этом перед исследователем открываются дополнительные возможности для осуществления вероятностного прогнозирования и, за счет дополнения гносеологического плана научного анализа онтологическим и аксиологическим, возможность органичного включения полученного знания в социокультурный контекст.

Литература

1. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
2. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили. 2006. – 328 с.
3. Зинченко В. П. Рассудок и разум в контексте развивающего образования // Человек. – 2000. – № 4.
4. Курлов В. Ф. Поиск нормативно-оценочных аргументов при проведении исследования в школе // Методология и методика педагогического исследования. – СПб, 2000. – С. 68–73.
5. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. / Под ред. И. А. Каирова, Г. С. Макаренко, Е. Н. Медынского. – М.: 1957–1958.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. – М. Педагогика, 1989. – 498 с.