

Закирова А. Ф.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/28.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по данному вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. II. С. 73-79. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

ным языком, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей речевую, языковую, социокультурную компетенции. Достижение этого уровня позволяет использовать иностранный язык на практике в самых распространенных ситуациях межличностного и межкультурного общения с носителями этого языка. При этом предусматривается и определенная специализация обучения иностранному языку в соответствии с профилем, что позволит инженеру использовать иностранный язык также и в сфере профессиональной деятельности.

Вторая модель предполагает углубленное изучение иностранного языка (6 часов в неделю) при повышенной мотивации студентов к его изучению. Эта модель дает возможность достичь весьма высокого уровня обученности. Он предполагает более гибкое и более свободное владение иностранным языком как средства межличностного и межкультурного общения в широком спектре ситуаций официального и неофициального взаимодействия с носителями языка. Эти программы предусматривают развитие таких деятельностиных умений как чтение, реферирование, аннотирование, научный перевод, научное письмо, говорение. Чтение в жизни человека занимает значительное место. Оно не только обогащает человека духовно, но и позволяет глубже понять окружающий мир. Обучение чтению на иностранном языке имеет практически такое же значение для изучающих этот язык, а в профессиональной деятельности умение работать с литературой по специальности следует рассматривать как базовое. Одной из основных проблем при обучении чтению является проблема отбора текстов и четкая организация работы с ними. Что касается перевода, то его можно рассматривать и как средство обучения, и как способ контроля за полнотой, глубиной и точностью понимания специальной литературы. На основе осмысления через перевод возникает способность к беспереводному пониманию. В группах углубленного изучения языка уделяется внимание двустороннему переводу с английского языка на русский и с русского на английский. Второй тип перевода достаточно трудный для студентов, он требует хорошего знания грамматики, терминологии, правил построения фраз. В плане говорения студент овладевает навыками монологической и диалогической речи на уровне подготовленного и неподготовленного высказывания. Система речевых упражнений в этом плане нацелена на обучение коммуникации, поэтому важным моментом обучения является создание обстановки реального общения, использования языка в живых, естественных ситуациях. Достаточно большое внимание уделяется обучению иноязычной продуктивной письменной речи, так как сегодня умения письменной речи стали широко востребованными: например, профессиональное письменное иноязычное общение с помощью электронных средств связи стало неотъемлемой частью деятельности любого учреждения или предприятия. Во время самого периода обучения важным инструментом доступа к источникам информации является иноязычное письменное общение в сети Интернет.

Расширяет диапазон подготовки инженеров по иностранному языку введение спецкурсов и факультативов. В частности такие занятия проводятся для студентов ряда специальностей («Городское строительство и хозяйство», «Архитектура», «Графический дизайн» и др.) архитектурно-строительного факультета на 4 и 5 курсах.

Кроме этого, учитывая тенденции современного развития, а также критерии оценки уровня современного специалиста, на кафедре реализуется программа дополнительной лингвопрофессиональной квалификации по английскому языку. По окончании обучения выпускники получают государственный документ о дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Объединяет все эти модели организации обучения иностранному языку коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер изучения языка и общая цель обучения - владение языком, позволяющее будущему инженеру эффективно пользоваться иностранным языком в различных ситуациях общения, включая профессиональную деятельность.

Список литературы

- Крупченко А.** Профессиональная лингводидактика // Высшее образование в России. - 2006. - № 5. - С. 158-160.
Маливанов Н. Н. Теория и практика формирования в системе непрерывного образования профессионально важных качеств инженера как субъекта инновационной деятельности: Дис. ... д-ра. пед. наук - 13.00.08. – Томск, 2004. – РГБ ОД, 61:05-13/77.
Основные принципы национальной доктрины инженерного образования. - <http://www.doctrina.ru>
Першин В. Лингвопрофессионализм инженера / В. Першин, М. Макеева, Л. Циленко // Высшее образование в России. - 1999. - № 2. - С. 162-163.
Пустовалова Ж. О формировании коммуникативных умений в техническом вузе / Ж. Пустовалова, О. Петрова, Л. Рязанова, А. Кочнев // Высшее образование в России. - 2006. - № 2. - С. 165-167.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ

*Закирова А. Ф.
Тюменский государственный университет*

В настоящее время одной из основных методологических стратегий гуманитарных наук является *феноменолого-герменевтический подход*. В этом аспекте выделение педагогической герменевтики как концепции интеллектуального гуманизма и формы осмысления духовного опыта человечества, особого направления

педагогической теории и практики своевременно и чрезвычайно актуально. При этом герменевтический подход – это не методологическое нововведение. Данный подход ориентируется не на количественное умножение методологий (парадигм) или полный отказ от любой методологии, а, базируясь на общих с классической методологией основаниях, нацелен на выявление *интерпретативного потенциала педагогики* через показ многообразных методов истолкования и оценивания педагогически явлений.

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. Современная педагогика как область научного знания и учебная дисциплина сформировалась в традициях европейских наук нового времени, отражающих предельную рационализацию человеческого сознания, преимущественную опору на логику, ориентацию на поиски жёстких и устойчивых причинно-следственных связей между явлениями. Следование педагогики классическим научным подходам привело к преобладанию естественнонаучного стиля мышления, при котором даже гуманистически ориентированный педагог начинает воспринимать и интерпретировать человека и в целом педагогическую реальность преимущественно через призму строгих научных категорий, через «логику исчисления» (В. Налимов); при этом богатейший мир субъективных образов живёт своей отдельной жизнью в повседневности, личном жизненном опыте педагога, искусстве и литературе. Как отмечают философы, европейская научная традиция нового времени, не включающая взаимопонимание в область специальных исследований, предполагает самодостаточность субъекта деятельности, который противопоставлен объекту; субъект-объектные отношения при этом исключают равноправие сторон. Парадоксально, но в педагогике, во многом построенной по законам наук о неживой природе, проблема взаимопонимания субъектов педагогического процесса (а это ключевая проблема педагогической герменевтики) долгое время оставалась в тени.

Избыточному сциентизму и крайнему технократизму мышления педагогическая герменевтика противопоставляет гуманистическое миропонимание, в центре которого не поиски готовой истины, а её рефлексивное постижение на основе свободного, глубоко личностного понимания, всегда ситуативно обусловленного. Герменевтико-интерпретационный подход в педагогической деятельности направлен на соединение доминировавшей в классической науке монологичной эпистемологической («объясняющей») рефлексии с рефлексией диалогической, культурно-исторической («понимающей»). Педагогическая герменевтика вскрывает глубинные основания свободной и творческой педагогической деятельности, не скованной идеологическими догмами и не сдерживаемой каркасами научно-педагогических парадигм, а потому обращается к феноменам до- (или вне-) понятийного уровня, которые представлены в религиозно-мистическом, художественном и языковом сознании личности, в её повседневном опыте.

Актуальность обращения к герменевтико-интерпретативным проблемам педагогики и образования обусловлена *потребностями педагогической практики*. Активно идущий процесс разработки и реализации гуманистической концепции образования вызвал подъём инициативы педагогов, стремление к осмыслению педагогического опыта, поискам новых форм и методов обучения и воспитания. Однако попытки педагогов «выйти на контакт с большой наукой» не всегда увенчиваются успехом из-за сложности, а нередко и избыточного наукообразия научно-педагогической литературы, а также в силу сложившихся стереотипов отношения к официальной науке как вместилищу готовых «правильных» рецептов. В этой связи требуется дополнительная поддержка со стороны науки, которая должна предложить не только конкретные содержательные наработки, но также методики интерпретации и творческого осмысления воплощённых в разного рода текстах педагогических знаний на основе сочетания научного познания с интуитивным пониманием и эстетическим вчувствованием. Проблема усугубляется в контексте активной информатизации и компьютеризации образования, оборотной стороной которых явилось снижение роли осмысленного читательского творчества.

Герменевтический подход в педагогике непосредственно обращён к проблеме выработки личностных смыслов, к *ценностным аспектам педагогической деятельности*. Знаменательно, что задача создания новой ценностной системы общества - системы открытой, вариативной, духовно и культурно насыщенной, диалогичной, толерантной, собирающей воедино современные социально значимые ценности и установки с передовыми отечественными традициями, - обозначена в качестве одного из направлений образовательной политики России на современном этапе. На переломных этапах развития общества, связанных с поиском и осмыслением новых идеалов, возникает необходимость пересмотра научных знаний с позиций их ценностной значимости. В рамках педагогики как научной дисциплины многообразные и разнородные педагогические знания, представленные в разных формах общественного сознания - науке, религии, искусстве, языке, - нуждаются в их специальной организации в единое системное целое на методологических основаниях, которые обеспечивают своего рода «стыковку» формирующихся и перестраивающихся знаний с мировоззрением эпохи [Стёпин, Розов 1996] и через специальные концепции, вскрывающие *теоретико-методологические основы интерпретации*, в форме конкретных процедур истолкования и понимания знаний способствуют их включению в культуру.

На базе Тюменского государственного университета и Тюменского научного центра Уральского отделения Российской академии образования в соответствии с планом научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» в рамках темы «Фун-

даментальная педагогическая подготовка учителя в университете» разрабатывается и внедряется в вузах региона концепция герменевтической интерпретации педагогического знания в процессе профессионального обучения педагогов. В период с 1996 г. по настоящее время идеи педагогической герменевтики реализованы в практике обучения студентов филологического, психологического факультетов и факультете романо-германской филологии Тюменского государственного университета; на факультете культурологии и художественного творчества и музыкально-педагогическом факультете Тюменского государственного института искусств и культуры, на филологическом факультете Югорского государственного университета.

Концепция ориентирует на творческое постижение педагогики как культуры на основе диалога, рефлексии и самопознания, предполагает сочетание рационального научного познания с интуитивным пониманием и эстетическим вчувствованием с опорой на широкие связи учебного материала с литературой, искусством, религией, обыденным сознанием и личным жизненным опытом будущих педагогов. Концептуальные основания педагогической герменевтики базируются на следующих ключевых идеях:

- идея соединения гносеологического и онтологического планов осмысления гуманитарных явлений;
- идея опосредования процесса понимания обращением к «медиаторам культуры» – Знаку, Слову, Мифу, Символу;
- идея рефлексивного смыслотворчества, объединяющего познание мира с самопознанием, понимание с самопониманием;
- идея превращённой формы, предполагающей трансформацию и даже подчинение реальности формообразующим характеристикам смысловых образований.

Выделение в педагогике особого герменевтического направления потребовало специального методологического исследования *проблемы понимания и интерпретации педагогической реальности*, её осмысления на фоне сложившихся в современной психолого-педагогической науке концепций: и, прежде всего, культурно-исторической теории Л. С. Выготского [Выготский 1983]; психологического учения о взаимосвязи языка и сознания А. Р. Лурии [Лурия 1998]; теоретического обоснования единства сознания и деятельности С. А. Рубинштейна [Рубинштейн 1989] в богатейшем контексте отечественного и мирового гуманистического философского наследия: идей Н. А. Бердяева, В. С. Соловьёва, Г. Г. Шпета, А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского, Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, П. Рикёра. Уникальное значение для разработки герменевтико-интерпретационных проблем педагогики приобретают идеи М. М. Бахтина о диалогическом и полифоническом характере человеческого бытия, о доброте и благодности эстетического взгляда на человека и продуктивности сочетания его с любовью к миру [Бахтин 1998].

Охарактеризуем теоретико-прикладные вопросы герменевтической интерпретации педагогического знания применительно к условиям профессионального образования педагога. Приближение к полному и глубокому пониманию педагогического знания возможно при условии осознанного соотнесения субъектом понимания (студентом-будущим педагогом) логико-гносеологических и ценностно-смысловых характеристик постигаемого знания на основе взаимодополнения проективной и рефлексивной сторон интерпретирующей деятельности с учётом двойственной природы всех её характеристик; исходя из этого, целесообразно:

- осуществлять *целеполагание*, направленное на выявление объективного значения педагогического знания, *в единстве со смыслополаганием* и поиском субъективных личностных смыслов;
- *предмет* понимания (педагогическое знание, воплощённое в разного рода текстах) трактовать, с одной стороны, как содержательную проблему со свойственными ей логическими противоречиями внутренней структуры, а с другой, - как субъективный образ проблемной ситуации, наполненной индивидуально-личностным содержанием, подкреплённым рефлексией над собственным жизненным опытом, художественно-эстетическими впечатлениями и пр.;
- определяя *способ и процедуру* интерпретации педагогических текстов, соотносить изучение научно-педагогических парадигм и системно-структурных отношений элементов знания с созданием встречных текстов (нарративов) различных жанров, в которых обнаруживаются более сложные связи элементов постигаемого знания, определяемые конкретным жизненным контекстом (временем, местом, обстоятельствами, условиями педагогической ситуации);

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

Созданная модель интерпретации знаний вводилась в структуру учебной деятельности студентов на учебных занятиях в рамках традиционных вузовских курсов: педагогики, педагогической антропологии, этнопедагогики, а также через специально разработанный (инновационный) курс педагогической герменевтики, имеющий статус спецкурса и предмета по выбору. Разработанная модель интерпретации педагогического знания, отражая *проективный характер герменевтики*, представляет собой объёмную многокурсную рефлексивную над педагогическим знанием, включающую следующие моменты.

Во-первых, освоение объективного значения педагогического знания как системы строгих научных понятий, отражающих наиболее типичное, повторяющееся в педагогических явлениях и выраженных в форме однозначных терминов и силлогизмов. Во-вторых, постижение общекультурных универсальных педагогических смыслов, представленных в религиозной, философской, художественной литературе и искусстве и отражающих идеалы, мечты, представления о истине, добре и красоте, сформировавшиеся, помимо науки, в культуре народов в различные исторические эпохи, по форме своего воплощения носящих нередко аллего-

рический характер. В-третьих, герменевтическая интерпретация знания предполагает выработку личностных смыслов педагогического знания на основе самопонимания и рефлексии педагога над собственным жизненным опытом: детским, родительским, профессиональным в контексте формирования представлений о себе в прошлом, настоящем, будущем.

Соединение двух подходов к интерпретативной деятельности - объяснения и понимания - закономерно вывело нас к интегративному понятию «объясняющее понимание» (термин М. Вебера), предметом которого является момент связи значения и смысла, единичного и всеобщего, единство образа и понятия, то есть образ, обогащённый мыслью. Причём «понятие и образ-представление даны в неразрывном единстве» (по С. Л. Рубинштейну, включаясь в мыслительный процесс, образ интеллектуализируется) [Рубинштейн 1989: 389-390]. В процессе объясняющего понимания в единстве мышления и воображения, целевой и содержательной, смысловой и технологической его сторон происходит оформление связной системы личностных смыслов или «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*.

Содержательной основой герменевтической интерпретации педагогического знания является текст, который понимается широко как любая упорядоченная знаковая система, где знаками являются не только буквы письменного языка, но и другие символы и образы. В живом тексте отражается не только гностическая сторона деятельности субъекта понимания, но и в значительной степени - этическая. Говоря о расширительном толковании понятия «текст», необходимо отметить, что в онтологическом смысле само сознание, как пишет В. П. Зинченко, есть совокупность текстов, построенных в различных познавательных контурах [Зинченко 1994], самоинтерпретирующийся текст. Педагогика как гуманитарная наука имеет дело со специфическим типом знания, требующим не только регистрации, структуризации и систематизации в соответствии с традициями логико-научной рациональности, но и глубоко личной интерпретации, для которой парадигматических представлений, отражающих устойчивые общезначимые нормы, теории, методы и схемы, явно недостаточно, как недостаточно образца (а именно к понятию «образец» этимологически восходит термин «парадигма») для активной, глубоко осознанной и прочувствованной деятельности вообще и понимания, в частности. Если интерпретация как объяснение опирается на наличные, *заданные контексты*, то подлинное понимание требует *выбора текстов для выражения того, что понято*. При этом избранный текст позволяет далее расширить и углубить понятое. Именно поэтому особенный интерес для новой педагогики представляет *педагогический нарратив* (повествование) - фундаментальный компонент социально-педагогического взаимодействия, представляющий собой универсальную характеристику культуры. Нарратив не просто систематизирует педагогическое знание, но и предлагает его интерпретацию в форме научных, научно-популярных, художественных текстов различных жанров. Обращение гуманистической педагогики к нарративам закономерно, ведь достоинство педагогического нарратива состоит в том, что в нём заложены сведения о времени, месте, обстоятельствах и условиях протекания событий конкретной жизненной (учебно-воспитательной) ситуации. Нарратив позволяет учитывать не только логику, но и осмысленный и пережитый отрефлексируемый индивидуальный опыт.

С позиций педагогической герменевтики представляют интерес нарративы двух видов: повествования, запечатлённые в произведениях художественной литературы, а также нарративы, созданные субъектом интерпретации педагогического знания. В этой связи в процессе профессиональной подготовки педагога и с целью его самообразования целесообразно специально организованное конструирование (сочинение) повествовательных текстов различных жанров, из которых наибольшую ценность для присвоения знания представляют жанры, в которых выпукло представлен личностный смысл постигаемого. Это письма, исповеди, автобиографии, биографии, дневники, комментарии, портретные зарисовки детей, письменные разговоры с воспитанниками, педагогические афоризмы, сценарии, конспекты уроков с пометками на полях и др. тексты-нарративы, дающие возможность педагогу вступить в диалог с собой, сочетать понимание с самопониманием, познание с переживанием знаний, соединяя логику движения в предмет с логикой движения «в человека». Перечисленные жанры текстов можно назвать жанрами собственно жизнедеятельности, ценность и преимущество которых определяются, прежде всего, тем, что автором такого рода текстов является непосредственно субъект понимания, который, проецируя себя и свою судьбу на предмет интерпретации, «стремится *опознать себя в том, что он понимает*» (выражение Ю. Хабермаса); кроме того, такие тексты характеризуются творческим характером, значительной долей рефлексивности их создателей, присутствием в текстах такого рода как когнитивного, так и аффективного начал. Диалог с самим собой в самых разных формах через самопонимание выводит будущего педагога к усвоению «персонального знания». Механизм герменевтического понимания состоит в том, что в процессе понимания субъект проходит путь от квазинарративных структур самой жизни - через встречу с миром текста - вновь к жизни, куда изменившееся в процессе работы с текстом «я» вносит новые, почерпнутые из текста, ценности и представления о себе.

Педагогическая герменевтика ориентирует на использование возможностей науки, искусства, обыденных представлений как ценных источников интерпретации педагогической реальности. Дело в том, что особенностью научного познания действительности является фиксация их свойств и отношений в форме идеальных объектов, представляющих в познании реальные предметы не по всем, а лишь по некоторым, жёстко 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 учёные: А. Бергсон, А. Ф. Лосев, А. Маслоу, Э. Л. Радлов, В. С. Соловьёв, А. С. Хомяков. Теоретическое изучение функций *искусства*, художественно-эстетических подходов в понимании педагогических явлений опирается на гуманистические идеи 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, нашедшие доказательное подтверждение в художественно-педагогическом творчестве А. С. Макаренко, В. К. Железникова, В. П. Крапивина, С. Я. Маршака, К. И. Чуковского и др.

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

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

Исследование философских идей П. А. Флоренского, Г. Г. Шпета, лингвистических взглядов В. Гумбольдта, А. А. Потебни, Э. Сепира, Б. Уорфа, трудов Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева подводит к выводу, что система языка не просто соответствует системе значений, но создаёт условие для развития значений и идей. Центральным ориентиром в анализе языка педагогики является положение Л. С. Выготского о том, что мысль не воплощается в слове, как в чём-то внешнем, а совершается в слове [Выготский 1983]. Для оценки роли языка в истолковании и понимании педагогических явлений охарактеризуем понятийно-терминологический состав современной педагогики, условно выделяя следующие группы понятий:

- собственно педагогические понятия и термины, отражающие устоявшееся в педагогике знание: «воспитание», «обучение», «развитие», «принципы воспитания», «принципы обучения», «методы», «формы организации обучения и воспитания» и др.;

- общенаучные понятия и термины типа «гипотеза», «эксперимент», «результат», часть которых пришла из общей теории систем и кибернетики: «система», «подсистема», «элемент», «системообразующий фактор», «системный подход», «структура», «функция», «модель», «вектор (воспитания)» и пр.;

- терминология смежных областей естественнонаучного знания, которая относительно недавно вошла в словарь педагогики: «синергизм», «энтропия», «нелинейные процессы», «неравновесные состояния» (эти понятия пережили ретерминологизацию в процессе переосмысления и спецификации их значений);

- относительно новые вливания в терминологию гуманной педагогики из словаря религии, эстетики, театрального, изобразительного и музыкального искусства: «миссия», «вера», «режиссура», «партитура» и пр.

Изучение понятийно-терминологической базы педагогики свидетельствует о её большой неоднородности, вызывающей разноречивую оценку учёных, связанную, прежде всего, с отношением к метафорическому истолкованию педагогических явлений. Изучение словаря педагогики на основе единства логического и исторического подходов дало возможность заключить, что расширение понятийного состава педагогики за счёт образно-метафорических средств, которые сопровождают процесс педагогического творчества, - это закономерное и оправданное явление.

Феномен педагогической метафоры правомерно рассматривать с общегуманитарных позиций на основе интеграции педагогического, общеэстетического и лингвистического подходов. Известно, что представление и знание о предмете могут быть воплощены как в *слово-понятии*, так и в *слово-метафоре*. Естественные науки, преимущественно, обходятся понятийным знанием. Однако, в педагогической науке понятийное знание расширяется, оно практически всегда принципиально ново, что объясняется уникальностью, неповто-

римостью феномена человека, а также зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов и их непредсказуемостью, что в итоге создаёт ограничения для фиксации постигаемых реалий в форме однозначных терминов. Образно-метафорические средства выполняют важнейшие функции в процессе истолкования педагогических реалий:

- расширяется контекст понимания педагогических явлений, достигается многоаккурность, объёмность видения, устанавливаются межфреймовые связи и увеличивается их вариативность за счёт использования эмоционально-духовного опыта, закреплённого в народных традициях, религии, искусстве (например, на основе метафор В. А. Сухомлинского «защитное воспитание», «школа под голубым небом», «лечение красотой», «живой задачник», «психоз погони за отличными отметками»; с помощью метафор Ш. А. Амонашвили «слихорадка букв», «торжествующая пятёрка», «партитура школьного дня»);

- усиливается личностное и рефлексивное начало в понимании педагогической реальности, при котором «проживание знания» сопровождается языковым творчеством (образные выражения Я. Корчака «педагогическая золушка», «педагогический батрак»; метафорические характеристики учеников Е.Н. Ильина: «спринтеры», «плановики», «живописцы», «золотоискатели»);

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

- смысловые трансформации сопровождаются освобождением от стереотипов восприятия педагогических явлений (в терминологии М. К. Мамардашвили, «упрощенных понимаемых схем») («ребёнок как модель безграничности», «урок как аккумулятор жизни ребёнка», «познавательная шалость» Ш. А. Амонашвили). Особо следует подчеркнуть, что смена ключевых педагогических метафор сопровождается сменой мировоззренческих и научных парадигм.

В педагогических метафорах, являющихся одним из важнейших средств осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики, активно участвующего в понимании и истолковании педагогических реалий. По своей природе *метафора является неотъемлемым атрибутом понимания*, и её изучение выходит за рамки лингвистики и литературоведения. Педагогическая метафора, связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, выводит за пределы какого-то одного представления, становясь, таким образом, *фокусом понимания* в контексте разнородных идей. Наблюдения подтверждают выводы классиков герменевтики о том, что язык непосредственно связан с рефлексивной деятельностью педагога как субъекта понимания. Именно язык делает субъективность человека более реальной и более понятной для него самого. При этом метафорические, символические и многозначные выражения, основанные на необычных аллегориях и ассоциациях, играют стимулирующую роль в рефлексивной деятельности субъекта познания и понимания.

Применение косвенных способов описания педагогической реальности, аналогичных тем, которые используются в художественной литературе, связано с оперированием гипотетическими объектами, когда главным становится не прямое их отображение и обозначение, а выявление скрытых, потенциальных характеристик. Семантические трансформации активно влияют на решение познавательных задач, а увеличение доли вероятностных методов в научном познании, в описаниях и насыщенность языка современного искусства метафорами - явления одного порядка.

Следует подчеркнуть, что метафорическое оформление педагогических понятий создаёт эффект некоторой недосказанности и открытости для дальнейшего свободного толкования и интерпретации. Построенные на ассоциациях метафоры предоставляют возможность «достроить» педагогическую гипотезу с учётом конкретных неповторимых условий, обогатить идею за счёт личного опыта и самопонимания. Образная интерпретация концептуальных нововведений предоставляет педагогу-практику свободу в трактовке педагогического текста (научного, художественного, публицистического), возможность его многозначного, вариативного прочтения и тем самым уводит от стремления уложить содержание новой идеи в схему, провоцируя на поиски и уточнение смыслов с опорой на интуицию и фантазию.

Особо следует отметить, что «языковые игры» (термин постмодернистов) и метафоризация способствуют преодолению своего рода «комплекса вертикали» как привычки бездумно и слепо ориентироваться в понимании и оценке действительности исключительно на директиву (идеологическую установку, научный постулат, образовательный стандарт). Не абсолютизируя роли языка как фактора осмысления педагогической реальности, мы пришли к выводу о необходимости учитывать и использовать его активное участие в формировании единого педагогического контекста и обеспечении адекватного самопонимания и взаимопонимания субъектов педагогического процесса.

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

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

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

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

Критерием глубины освоения предмета понимания (педагогического знания, воплощённого в педагогических текстах), с герменевтических позиций, является динамика ценностных приоритетов личности и полнота рефлексивного соединения субъектом рациональных и аффективных начал интерпретации на уровне целей, предмета, способа и языкового оформления понимания; важнейшим показателем освоения педагогического явления является характер вербализации, сопровождающей его постижение. В частности,

- умение соотносить парадигмальный и нарративный способы описания предмета понимания;

- умение выдвигать мереологические умозаключения, основанные на выделении в предмете чрезвычайного, его идеализации и переносе свойства части на целое;

- умение соотносить мереологические умозаключения с индуктивными умозаключениями о свойствах элементов множеств;

- умение в процессе интерпретации заданного и конструирования собственного педагогического текстов осознанно проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что является свидетельством развитой способности усматривать и чувствовать двойственную сущность предмета интерпретации: взаимодействие в нём понятийного и образного начал, общего и частного, о способности познание педагогических истин сочетать с их «проживанием».

К большому сожалению, приходится констатировать, что педагогическая герменевтика вынуждена преодолевать неверное и упрощенное понимание своего назначения, своего рода околонуточные мифы о границах применения герменевтического подхода (как то: «П. Г. – это наука о популяризации и доступном предъявлении педагогического знания» или «П. Г. изучает художественно-эстетические способы образно-эмоционального отражения педагогических реалий» или «П. Г. – это наука о педагогических метафорах» или «к идеям герменевтики следует обращаться во избежание наукообразия на стадии оформления текстов»).

В действительности же популяризация и достижение доступности педагогического знания – это разновидности очень важных, но всё же частных функций герменевтики, являющейся, прежде всего, *средством концептуализации педагогического знания*, способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, снабжённой комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования педагогических текстов. Применение герменевтического подхода, основанного на согласовании познания и мироощущения, продуктивно в образовательной практике школы и вуза при осуществлении педагогической диагностики, педагогического проектировании, в процессе оценки и интерпретации результатов педагогической деятельности. Следование идеям педагогической герменевтики при проведении научно-педагогического исследования позволяет приблизиться к объёмному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий, превосходящему возможности идиографического и номотетического методов. При этом происходит актуализация эвристического потенциала педагогической методологии: усиливается субъективно-личностное начало педагогического поиска, расширяются его прогностические возможности, гуманистическая и общекультурная значимость; научное исследование приобретает концептуальную полноценность за счёт дополнения гносеологического плана научного анализа онтологическим и аксиологическим.

В русле реализации Национальной программы поддержки и развития чтения (разработанной на период с 2007 по 2020 гг.) основные идеи изложенной концепции используются и могут быть использованы более широко не только в практике профессионального обучения педагогов и при подготовке аспирантов, но и в системе повышения квалификации педагогических кадров, в деятельности информационно-методических центров разных уровней, учебно-методических объединений и редакционных советов, связанных с подготовкой к изданию научной, научно-популярной и учебно-методической литературы по педагогике.

Список литературы

- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1988. - 423 с.
Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 3. - 366 с.
Зинченко В. Г., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994. - 301 с.
Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов-н/Д.: «Феникс», 1998. - 416 с.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - 498 с.
Стёпин В. С., Розов М. А. Философия науки и техники. - М.: Гардарики, 1996. - 400 с.