

*Литература*

1. Анцыферова Л. И. Поздний период в жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психол. журн. 1996, № 6. С. 60–71.
2. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в возрасте пожилых. Сообщение 2. Формальные параметры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999, № 1. С. 20–30.
3. Греллер М. Старение и работа: человеческий и экономический потенциал // Иностран. психология. 1996, № 7. С. 55–61.
4. Bromley D. B. *The Psychology of Human Ageing*. Liverpool, 1978.

УДК: 37.012

ББК 430 В

## **О РОЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ В ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

А. Ф. Закирова

Развитие современной гуманистической концепции образования, отдающей приоритет духовности в трактовке педагогических явлений, в настоящее время осуществляется, к сожалению, на фоне реального господства сциентистских подходов, принципов и методов естественно-научного мышления. Однако простое признание того факта, что подход к человеку с позиций естествознания не способствует полноценному постижению человеческой субъективности, индивидуальности личности, само по себе не решает проблему гуманизации педагогики, «очеловечивания» педагогического знания, поскольку мировоззренческие установки, определяющие деятельность как педагога-исследователя, так и педагога-практика, в силу устоявшихся научно-профессиональных традиций, а также инертности педагогического мышления, продолжают по-прежнему преимущественно ориентироваться на идеалы естественно-научного познания.

В соответствии с утвердившимся в психолого-педагогической науке разведением понятий «индивид», «личность», «индивидуальность» (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев), современная педагогика выработала идеальные модели, харак-

теризующие феномен человека в разных проекциях, которые отражают в основном телесную, психофизиологическую природу человека (*homo naturalis* – человек природный, *homo somaticos* – человек телесный), а также особенности человека как субъекта предметной деятельности: труда, познания, общения (*homo faber* – человек деятельный, *homo sapiens* – человек разумный). Данная трактовка человека в рамках естественно-научной парадигмы, при всей ее глубокой научной разработанности, дает, к сожалению, одностороннее представление о становлении индивида как личности, не вполне достаточное для осмысления, проектирования и организации педагогической деятельности, поскольку душевная и духовная жизнь человека (как педагога, так и воспитанника) остаются вне поля внимания.

Неполнота и ограниченность трактовки человека с позиций естественно-научной парадигмы проявляется в разных отношениях: прежде всего, в безуспешности попыток подвести под общие законы и принципы процесс индивидуального развития человека; а кроме того, в стремлении установить точные количественные критерии и методы оценки и интерпретации результатов педагогического воздействия. Серьезнейшей помехой в познании человека и педагогической реальности в целом является недопустимое в гуманитарной сфере игнорирование особенностей субъект-объектных отношений: по аналогии с естествознанием, педагог как субъект исследования педагогической реальности беспристрастен и «объективен», а объект педагогического воздействия (становящаяся личность) – пассивен и поставлен под контроль. Таким образом, духовное бытие человека, его уникальность и трансцендентная сущность в должной мере во внимание не принимаются.

Современное состояние педагогики и острая необходимость достижения не декларативной, а реальной гуманизации педагогической науки и практики потребовали специального исследования возможностей гуманитарной парадигмы в изучении человека и педагогической действительности, в основе которой ценностно-смысловые ориентиры постижения человека человеком (*homo religiosus* – человек религиозный, *homo artificiosus* – человек творческий, *homo significans* – человек смыслосозидающий).

В этой связи сегодня чрезвычайно актуально, своевременно и закономерно обращение к трудам о природе гуманитарного познания наших отечественных ученых: Г. Г. Шпета, М. М. Бахтина, А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского, а также к работам зарубежных классиков философской герменевтики:

Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера и др. Гуманистической педагогике, обращенной к духовному миру человека, его личностным ценностям и смыслам жизни, созвучны многие идеи герменевтики – науки и искусства истолкования и интерпретации текстов, зародившейся в Древней Греции и прошедшей сложный путь в своем развитии.

Так, весьма продуктивным для педагогики является выдвинутый немецким философом, основоположником герменевтики, Ф. Шлейермахером «дивинационный» метод, предполагающий взамен познания проявление интуиции, творческой активности истолкователя, его «вчувствование» и «вживание» в психологию другого «Я». Ф. Шлейермахер также создал интересное для педагогики учение о герменевтическом круге как особенности процесса понимания, связанной с его циклическим характером: для понимания целого необходимо понять его части, а для понимания частей важен смысл целого; у философа герменевтический круг выступает в четырех основных видах, представляющих взаимообусловленность знания и познания, познания и понимания, части и целого, понимания и объяснения [1, с. 43–45]. Главным условием понимания, по Ф. Шлейермахеру, является вхождение в герменевтический круг. Особое же значение приобретает вера, которой герменевтика придает не столько религиозные, сколько теоретико-познавательные функции.

В. Дильтей, продолживший развитие герменевтической науки, развил (порой излишне категорично) актуальную для гуманитарных наук и педагогики, в частности, идею: законы развития природы могут быть отражены в логически обоснованном понятийном мышлении, тогда как каждое явление духа непостижимо, а потому не объяснение, а понимание является главным методом наук о духе. Средствами познания, кроме «вчувствования», является интроспекция (самонаблюдение), а также автобиография, биография, воспоминания. Особую роль, по В. Дильтею, в постижении духовной жизни человека играет искусство.

М. Хайдеггер, продолжатель учения В. Дильтея, подчеркнул познавательное значение диалога, в котором реализуется диалектика вопросов и ответов, а также уникальную роль языка в познании социальных явлений. Эта идея созвучна мыслям П. А. Флоренского о том, что «вещь творится именем», «подражает имени».

Начиная с Х.-Г. Гадамера, расширившего сферу применения герменевтического подхода, герменевтика стала совершенно особенной методологией

гуманитарного познания. Ученый выдвинул идею преимущества эстетического перед этическим, разработал учение о языке как среде герменевтического опыта. Своеобразное развитие и усовершенствование эти идеи нашли в творчестве М. М. Бахтина, в его гуманистическом учении о доброте эстетического и диалогическом характере познания в гуманитарных науках.

Итак, герменевтика как общенаучная теория и практика понимания и истолкования действительности и знаний о ней, воплощенных в текстах, выдвинула целый ряд весьма привлекательных для педагогики идей, основанных на признании духовной, трансцендентной сущности человека, не познаваемой при помощи обычных традиционных средств науки. Герменевтика поставила вопрос о постижении человека с помощью искусства, диалога, языка, с опорой на интуицию и веру, выполняющую теоретико-познавательные функции.

Однако, признавая и принимая ярко выраженный гуманистический смысл и жизнеутверждающий пафос идей герменевтики, необходимо предостеречься от крайнего экстремизма в реализации ее принципов и методов: прежде всего, это касается настороженного и недоверчивого отношения герменевтического учения к научному познанию человека, к феномену теории (своего рода, законофобия, теорияфобия, распространенная среди ортодоксов от герменевтики).

Оценивая в этой связи современное состояние педагогики и существующие в разработке гуманистической концепции образования направления, необходимо ясно осознавать проявление двух противоположных тенденций, которые мы, привлекая внимание к опасности этих тенденций, здесь обозначим, возможно, излишне утрированно. Первая тенденция связана с абсолютизацией в официальной педагогике гносеологизма, что сопровождается ее избыточным наукообразием, схоластикой «чистого» знания, приводящей к стерилизации педагогической науки, отрыву ее от реальной жизни (разделению гносеологического и онтологического планов) и, в конечном итоге, к дегуманизации представлений о человеке. Вторая тенденция в развитии педагогики характеризуется неубедительно обоснованным и не всегда оправданным привлечением средств и методов смежных с педагогикой отраслей человековедения: теологического, эзотерического, оккультного знания, искусства, которое сопровождается размыванием собственно предмета педагогики, потерей его специфики, произвольным приложением к педагогике инструментария и поня-

тийно-категориального аппарата смежных отраслей знания и в целом снижением уровня научности.

Во избежание обозначенных крайностей в формировании, развитии и интерпретации педагогического знания, крайне необходимо специальное методологическое обоснование сочетания собственно педагогических подходов с общегуманистическими. Необходимость определения механизмов **взаимодополнительности научного и вненаучного знания, раздвижения рамок естественно-научной парадигмы до масштабов культуры** вызвала к жизни разработку методологических основ педагогической герменевтики.

Что же касается резкого противопоставления герменевтикой научного знания искусству, здравому смыслу, обыденным представлениям, недооценки роли наук в познании человека, то на этот счет необходимо отметить следующее.

Да, действительно, в рамках общенаучных подходов формируется совокупность алгоритмов, как, например, однозначных по своему содержанию отношений понятий «система – элемент – структура», «структура – функция», «объект моделирования – модель» и др., которые употребляются при исследовании разнообразных явлений действительности уже без предварительного анализа [2, с. 182]. В педагогике встречаются такого рода гносеологические штампы, нередко представляющие опасность. Иногда действительно, как верно пишет В. А. Канке, «научная теория представляет собой жесткий языковой каркас, который грубо натягивается на мир единичных событий, навязывая ему объективные законы» [3, с. 174]. Вместе с тем герменевтически построенное научное знание имеет большой потенциал для его творческого истолкования и интерпретации. Герменевтическое содержание педагогической науки заложено там, где предлагается поливариативность подходов, наблюдается уход от логической однозначности, жесткой детерминированности. В педагогической науке достаточно такого рода примеров: например, трактовка соотношения дидактических законов и принципов, разработанная В. И. Загвязинским, процедура эвристического программирования учебной деятельности студентов, созданная В. И. Андреевым, идея полипарадигмальности научно-педагогического знания, обоснованная И. Г. Фомичевой.

Требует также специальных комментариев утверждение классической герменевтики о том, что метод объяснения является прерогативой естественных наук, а метод понимания – гуманитарных (В. Дильтей). В этом плане более обоснованной нам представляется позиция О. Ф. Больнова, который считает,

что если подходить абстрактно, то, действительно, природа познается в каузальных связях, а культура – в смысловых отношениях. Однако в реальном познавательном процессе такой альтернативы нет, так как понимание и объяснение в равной мере присутствуют во всех науках. Науки о духовном, как и естествознание, используют объяснение [4, с. 121].

Итак, на основе соединения логико-гносеологического и ценностно-смыслового подходов мы выработали следующее определение. **Педагогическая герменевтика** – это теория и практика (наука и искусство) истолкования и интерпретации педагогических знаний (зафиксированных и незафиксированных в разного рода письменных текстах), отражающих представления о педагогической реальности (человеке как субъекте творческого саморазвития, целях, механизмах, принципах, содержании, методах и формах воспитания и самовоспитания), имеющая целью наиболее полное и адекватное присвоение этого знания с учетом социально-культурных традиций, осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания. В основе герменевтической интерпретации – преодоление субъектом понимания **противоречия** между обобщенным характером социального опыта, воплощенного в педагогическом знании и конкретным характером присвоения этого знания.

**Сущность герменевтической интерпретации** педагогического знания состоит в аналитико-синтетической деятельности по его глубоко личностному творческому освоению (присвоению) педагогом, предшествующая непосредственному использованию этого знания в практической деятельности и представляющая собой **рефлексирующее проектирование** предстоящего педагогического процесса с учетом условий широкого социально-культурного фона (наука, здравый смысл, религиозно-мистические представления, искусство) при активном участии языка, выполняющего в интерпретации фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции. Психологический смысл герменевтической интерпретации педагогического знания раскрывается через трактовку понимания как процесса, как психической мыслительной деятельности, представляющей собой, по Л. С. Рубинштейну, с одной стороны, **дифференцировку**, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и, с другой стороны, реализацию (**синтез**) образующих этот контекст.

**Ориентиры герменевтической интерпретации** основаны на толковании педагогической действительности во всем многообразии названных контекстов, в каждом из которых интерпретируемые педагогические знания при-

обретают специфическое содержание, раскрываются в разных отношениях; в соответствии с этим определен ряд условий приближения к более полному и адекватному пониманию педагогического знания:

- органическое соединение познания с пониманием, познания с самопознанием, рефлексивной деятельностью в процессе герменевтической интерпретации;
- сочетание логико-научного и ценностно-смыслового подходов в процессе постижения педагогической действительности и освоения педагогических знаний;
- применение в ходе герменевтической интерпретации методов «вчувствования», «вживания» в постигаемый предмет;
- опора в понимании на диалог (в том числе диалог интерпретатора с самим собой);
- учет активной роли и творческого участия языка в интерпретации содержания.

**Основными понятиями** педагогической герменевтики являются понятия «**объективное значение педагогического знания**», «**универсальные смыслы, заключенные в педагогическом знании**», «**личный смысл педагогического знания**». Говоря о категории «значение», мы имеем ввиду выработанное педагогикой и зафиксированное в понятиях отражение действительности и норм педагогической деятельности; «смысл» предполагает отражение соответствующего значения через призму индивидуального опыта, смысл представляет собой субъективную ценность значения, так связан с мотивационной стороной личности, определяющей характер ее деятельности.

**Объективное значение педагогического знания** выявляется в результате его сугубо рационалистического анализа на основе логико-гносеологического подхода. Это – «чистое» (беспристрастное, обезличенное) знание, содержанием которого являются научные понятия, категории, фиксируемые в однозначных терминах. Носителями объективного значения знаний являются, преимущественно, научно-педагогические тексты. Освоение объективного значения педагогического знания направлено на осознание его логической структуры, системно-структурных отношений изучаемых понятий и сопровождается включением в активный словарь субъекта познавательной деятельности новых терминов, трактуемых однозначно и конкретно. Определение объективного значения педагогического знания соотносимо с присвоением естественно-научных знаний. Ключевым, ведущим словом, характеризующим

процесс получения объективного значения знаний, является «**познание**». При этом рациональное начало в интерпретации педагогического знания преобладает, что способствует строгому упорядочению и систематизации представлений о педагогических фактах и явлениях. Сам субъект познавательной интерпретационной деятельности (S) остается как бы в тени, вектор познания направлен от него на постигаемый объект (O): (S O). М. Полани подчеркивал, что производство самого точного научного знания со всеми его атрибутами объективности, воспроизводимости, формулируемости рождает формально вышколенный ум, не приобщенный к подспудным живым родникам «личностного знания» и бесполезный для научного прогресса [5, с. 18–20]. В то же время, как уже подчеркивалось, объективное научное знание может быть в большей или меньшей мере герменевтичным, что определяется степенью возможности его интерпретации, не единственностью и поливариативностью заложенных в нем смыслов.

**Универсальные педагогические смыслы** заключены не только в научных текстах, но и, преимущественно, в философской, религиозной, научно-популярной литературе, в поэтических и прозаических художественных произведениях, в фольклоре. Универсальные педагогические смыслы носят характер общечеловеческих ценностей, отражают идеалы, мечты, религиозно-мистические представления и общекультурные установки людей, воплощенные в общепринятых понятиях об истине, добре и красоте, вере, надежде, любви, в культурных символах и образах, сформировавшихся в культуре народов в различные исторические эпохи. Если объективное значение знания отражает его дословный смысл, то универсальные педагогические смыслы очень часто носят аллегорический характер. Процесс их освоения может быть охарактеризован не только как «познание», но как собственно «**осмысление**», в котором присутствуют как рациональное, так и иррациональное начала, особую роль играет художественно-эстетический подход. Присвоение универсальных педагогических смыслов происходит на основе образного мышления, ценной особенностью которого является установление непривычных «невероятных» сочетаний (О. К. Тихомиров) предметов и их свойств.

Постижение универсальных педагогических смыслов связано преимущественно с обращением не к научным понятиям, а к художественным образам (иногда шире – к образам культуры, представляющим собой символы эпохи), фиксирующим одновременное видение предмета с нескольких точек зрения. Образ представляет собой форму существования ценностного отношения



(С. А. Рубинштейн), он позволяет соединить отношения личности, группы и общества. Как точно отмечает П. Н. Шихирев, образ характеризуется остановкой, «моментизацией» субъект-объектного взаимодействия, потенциальной возможностью объективации, вынесения вовне и обратным регулирующим воздействием ценностного отношения [6, с. 386]. Что касается специфики субъект-объектных отношений, то постижение универсальных смыслов, воплощенных в образах, непосредственно затрагивает ценностные ориентации личности на уровне общекультурных педагогических установок.

Непосредственно **личностный смысл** педагогическое знание приобретает в результате преломления его объективного значения и универсальных педагогических смыслов, общекультурных установок через призму сознания конкретного педагога, личностный смысл выражает отношение субъекта к интерпретируемому знанию. В этой связи важнейшим фактором смыслопорождающей деятельности является погружение педагога в воспоминания о собственном опыте детства, детских впечатлениях, взаимоотношениях с родителями, педагогами, сверстниками, а также обращение к семейному и родительскому опыту. Формирование личностного смысла интерпретируемого педагогического знания обязательно предусматривает самопознание, рефлекссию и полнокровное **«проживание»** этого знания. В этой связи не только интерпретируемое знание, но и сам педагог-интерпретатор становится предметом герменевтического исследования (S O).

В основе **механизма герменевтической интерпретации** педагогического знания, его эффективного присвоения – установление связи между логико-познавательной и ценностно-смысловой характеристиками педагогической деятельности через **осознание взаимодополнительности объективного значения и субъективного личностного смысла** знания в едином процессе антиципации (предвосхищения) и рефлексии субъекта деятельности.

**Процедура** герменевтической интерпретации педагогического знания представляет собой специально организованную работу с текстом, протекающую в форме **диалога с автором текста и с самим собой**. Рассмотрим этот процесс более подробно.

Как известно, традиционная классическая логико-научная рациональность основана на научных парадигмах (Г. Кун), в которых заключены устойчивые общезначимые нормы, теории, методы и схемы. Научные парадигмы отражают объективное знание. Между тем педагогика как гуманитарная наука имеет дело со специфическим типом знания, требующим не только регистра-

ции, структуризации и систематизации, но и глубоко личной интерпретации, для которой парадигматических представлений явно не достаточно. В этой связи особенный интерес для новой педагогики представляет **нарратив** (повествование) – фундаментальный компонент социального взаимодействия, представляющий собой универсальную характеристику культуры. Нарратив не просто систематизирует знание, но и предлагает его интерпретацию в форме научных, научно-популярных, художественных текстов различных жанров. Обращение гуманистической педагогики к нарративам вполне естественно и закономерно, ведь достоинство нарратива в том, что, по мысли Дж. Принса, нарратив не просто отображает знания, но и изобретает их, «нарратив соединяет между **законом** и человеческой устремленностью к тому, что **может быть**» [7, с. 538].

В парадигматической форме предъявления педагогического знания, сформировавшейся в рамках естественных наук, заложена позиция беспристрастного исследователя, стороннего наблюдателя, корреспондирующего истину, тогда как нарратив, как сложная смыслообразующая форма, на первый план помещает не только автора текста, содержащего определенный объем знаний, но и истолкователя, активно вторгающегося в контекст, построенный на основе нежестко заданных вариативных связей между постигаемыми понятиями, что позволяет ему, рефлексировав, вырабатывать индивидуально-личностный принцип связи исследуемых явлений

Необходимо отметить, что гуманитарные тексты отличаются повышенной насыщенностью смыслами, по точному замечанию В. А. Шкуратова, «их ученость вибрирует между исповедальностью и концептуальностью» [8, с. 167]. Кроме того, в нарративах потенциально заложена идея **не единственности (вариативности) смысла** (исторически сложившаяся в комментаторских традициях религиозных школ, в частности, в учении Филона Александрийского о буквальном, аллегорическом, историческом и священном смыслах писаний). Именно поэтому исследование повествовательных текстов-нарративов и их конструирование – это уникальный и ценнейший путь осмысления накопленного культурного опыта и выработки в процессе «проживания» знания личностных смыслов. С позиций педагогической герменевтики целесообразно специально организованное конструирование (сочинение) повествовательных текстов различных жанров: письма, исповеди, автобиографии, биографии, дневника, комментария, сценария и пр., что дает возможность вступить в ди-

алог с собой, соединить понимание с самопониманием (по В. С. Библеру, «логику движения в предмет с логикой движения “в человека”»).

**Степень понимания** (полнота и глубина присвоения) знания определяется уровнем рефлексирования субъекта герменевтической интерпретации, одним из показателей которого является **характер вербализации**, сопровождающей постижение педагогического знания, в том числе умение в процессе исследования, осмысления и конструирования педагогического текста осознанно проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что свидетельствует о достигнутой способности познание педагогических истин сочетать с их «проживанием».

Таким образом, герменевтическое сочетание парадигматического и нарративного способов интерпретации педагогического знания обеспечивает взаимодополнение учебно-познавательного и ценностно-смыслового аспектов постижения культурного опыта. Специальное стимулирование смыслообразования создает благоприятные условия для поиска, определения и осознания связей между объективным значением педагогического знания, универсальными культурно-педагогическими смыслами и личностным смыслом, что способствует усилению гуманистического потенциала педагогического знания.

#### *Литература*

1. Нарский И. С. Новейшие течения буржуазной философии: Критический анализ. М., 1982.
2. Канке В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. М.: Логос, 2000.
3. Готт В. С., Семенюк Э. П., Урсул А. Д. Категории современной науки (становление и развитие). М.: Мысль, 1984.
4. Bollnow O. F. *Studier zur Hermeneutik*. – Freiburg; Munchen, 1982. – Bd 1. *Zur philosophie der Geistes – wissenschaften*.
5. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М., 1985.
6. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. М.: ИП РАН, 1999.
7. Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, Панпринт, 1998.
8. Шкуратов В. А. Историческая психология. М.: Смысл, 1997.