

УДК 37.013.8

**Л. А. Беляева****РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ  
КАК ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПОНИМАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическая герменевтика; понимающая педагогика; модели понимания: рефлексивная; ценностно-эмпатическая; практически-деятельностная.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается необходимость разработки педагогической герменевтики как раздела педагогической науки, рассматривается ее проблематика и понятийный аппарат.

**L. A. Belyaeva****ELABORATION ON PEDAGOGIC GERMINATION STUDIES  
AS A THEORY AND PRACTICE OF COMPREHENSIVE PEDAGOGICS**

**KEY WORDS:** pedagogic germination studies; comprehensive pedagogics; comprehending models: reflexive; value-emphatic; practical.

**ABSTRACT.** The necessity of elaboration pedagogic germinavtics as a branch of educational knowledge is being analysed; its problems and concepts are also investigated.

В настоящее время ключевой тенденцией развития образования в нашей стране является его модернизация, нацеленная на достижение нового качества, адекватного реалиям сегодняшнего дня. В условиях движения российского общества к инновационной экономике сегодня востребован человек, овладевший такими социально-культурными и профессиональными компетенциями, которые позволяют ему быть конкурентоспособным на рынке труда, обладать высокой адаптивностью и социально-профессиональной мобильностью.

Качество образования можно рассматривать как единство его внутренних и внешних характеристик, выражающих

его способность, с одной стороны, удовлетворять образовательные потребности социальных субъектов (личности, семьи, работодателей, государства) оптимальным образом, а с другой — соответствовать научно обоснованным образовательным стандартам. Как показывают западные исследования, не столько количество, сколько именно качество образования обуславливает положительную динамику в социальной, экономической и других сферах общества.

Движение образования к новому качеству предполагает разработку новой философии образования, задающей современное представление о сущности и назначении образования.

С точки зрения философии образования, образование — это целенаправленный процесс социокультурного воспроизводства человека на основе предвосхищающего его прообраза человека. Отсюда в основе разработки стратегии развития образования лежит учет трех факторов: потребностей человека, потребностей культуры и потребностей социума.

В каждой культуре и в каждом обществе существуют модели идеального человека и достойного его образа жизни. В настоящее время в условиях роста демократизации и свободы в нашем обществе все более востребованным становится понимание человека как существа свободного, способного к саморегуляции и самосовершенствованию, реализации своего собственного проекта, который имеет ценностно-смысловую природу. Человек во многом — продукт своего выбора, основанного на иерархии воспринятых ценностей. Сфера критериев выбора — это сфера значимого, важного и ценного для человека, того, что имеет для него личностный смысл. Поэтому образование призвано помочь человеку осознать критерии, на основе которых он строит свое поведение.

Сегодня одним из важных критериев поведения человека и оценки его жизненного пути рассматривается такая ценность, как успех. Успех — это способность человека ставить и достигать желаемых целей, выбирая при этом наиболее адекватные и эффективные средства их достижения. Успех является формой самореализации человека, ориентированного на достижения. В конечном итоге он зависит от того, насколько правильно человек определил смысл своей жизни, свое предназначение и выполнил, осуществил их. При этом истинный успех всегда определяется, с одной стороны, потребностями человека, а с другой стороны, его способностями.

Если человек ориентируется на успех, то ему должны быть присущи не только развитые потребности, но и необходимые

способности. К ним относятся: развитые интеллект, чувства и воля, их гармония; умение выбирать как цели, так и средства их реализации; умение принимать правильное и своевременное решение; умение извлекать полезные знания из опыта других и учиться на собственных ошибках; умение управлять собой (самоорганизация, планирование своих действий, самодисциплина, самоконтроль); целеустремленность, настойчивость, терпение; вера в себя, свои силы и возможности.

Роль системы образования состоит, прежде всего, в том, чтобы развить систему ценностных ориентаций личности, которая представляет собой иерархию ее потребностей, интересов, целей, идеалов. При этом воспитание потребностей недостижимо только средствами науки. Необходимо активное подключение в системе образования на всех ее уровнях и других важнейших составляющих культуры: искусства, нравственности.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что важнейшим условием модернизации образования сегодня является уточнение его парадигмы: не просто человек знающий (познавательный компонент), умеющий (прагматический компонент), но и человек понимающий, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору на основе иерархии ценностей и смыслов, имеющих личную и социальную значимость (аксиологический компонент).

Такое понимание парадигмы современного образования дает возможность сделать вывод о необходимости поставить в центр образовательного процесса проблему понимания. В свою очередь это требует разработки педагогической герменевтики как теории и практики понимающей педагогики.

Разрабатывая понятийный аппарат педагогической герменевтики, необходимо выделить несколько групп категорий. Первая группа связана с ее ключевой категорией — «понимание».

Категория понимания введена в научный оборот герменевтикой. Впервые категориальный статус приобрела в концепции В. Шлейермахера, который рассматривал понимание как постижение смысла текста, достигаемого в процессе его «грамматической» и «психологической» интерпретации.

В. Дильтей трактовал понимание как метод познания, соответствующий «наукам о духе», который противопоставлялся методу объяснения, применимому в «науках о природе» [См.: 4, с. 135—152].

У Хайдеггера понимание обладает экзистенциальным характером, оно есть способ бытия человека в мире. Для обоснования и разработки педагогической герменевтики особенно важна мысль Хайдеггера о том, что человек есть существо, «толкующее свое бытие», развертывающееся в своем существе «понимающего в мире» [9, с. 120].

Г. Г. Гадамер придал пониманию универсальный характер. Подчеркивая недостаточность теоретического познания действительности, Гадамер обращает особое внимание на жизненный опыт субъекта, в котором он осваивает мир через чувственное переживание, практическое проживание жизни.

Поэтому познание действительности на уровне рассудка, по Гадамеру, всегда предопределено пред-рассудком, под которым он понимает дорефлексивные формы освоения мира на основе жизненного и другого опыта.

Рассматривая структуру понимания как единство текста, интерпретатора и предрассудка, Гадамер трактует его как результат движения текста, интерпретатора и его предрассудка в пространстве координат «время», «традиция», «смысл» навстречу друг другу к области значений, ограничивающих множество допустимых интерпретаций. При этом изменяются все три: текст обогащается интерпретацией, интерпретатор — смыслом, предрассудок — опытом [См.: 2, с. 295—329].

Для понимающей педагогики это означает, что процесс рационалистического освоения действительности должен дополняться опытными познаниями, опытом жизни, опытом истории.

Понимание есть, таким образом, процесс осознания себя в культуре, форма самосознания, самоосмысления и самоопределения. Вот почему проблема понимания очень тесно связана с проблемой духовности. Духовность и есть укорененность человека в культуре, когда сознание человека представляет собой не отражение мира, а понимание мира, который приобрел осмысленность и ценность для субъекта, мир, в котором человек обретает призвание своего духовного совершенствования, не имеющего границ и пределов. Духовность и есть та энергия устремления, которая поднимает человека к творческим свершениям.

Пониманию подлежит не только текст, но и речь, и индивидуальность, поэтому понимание находится в тесной связи с искусством красноречия и пониманием чужой индивидуальности.

Для понимающей педагогики эти идеи имеют основополагающее значение. Понимание чужой индивидуальности, красноречие, умение дать исчерпывающую обоснованную оценку, искусство понимания другого — этого не хватает многим из нас, возвращенным педагогикой знания, знания, отвлеченного от смысловых интересов личности.

Учитель в понимающей педагогике занимает особую позицию и выполняет особую роль. Это роль субъекта-интерпретатора, не просто передающего знания, а интерпретирующего их значение, выражающего и производящего смыслы.

Для понимающей педагогики очень важно овладеть разнообразными моделями понимания. Поскольку человек находится в трех отношениях к миру: практическом, теоретическом, ценностном, постольку можно выделить и три модели понимания. Теоретическому отношению к действительности соответствует модель

понимания, которую можно назвать рефлексивной, в рамках практического отношения формируется практически-деятельностная модель понимания, в рамках ценностного отношения — ценностно-эмпатическая модель. Наличие разных моделей понимания является, на наш взгляд, серьезным аргументом против науковедческой редукции теории познания, в которой не остается места для вненаучных форм постижения мира. Этой же болезнью, только в несколько ином повороте, страдает и традиционная педагогика, абсолютизирующая место науки в образовании.

Далее мы попытаемся, насколько это будет возможно, рассмотреть внутреннюю архитектуру выделенных здесь моделей понимания и их значение для понимающей педагогики. Понятие моделей понимания и их разновидности также включаются в категориальный каркас понимающей педагогики и составляют следующие три группы понятий педагогической герменевтики.

Одной из важнейших проблем современного образования и культуры является проблема неприсвоенности научного знания. Она имеет довольно давнюю историю. Педагогика во все времена немало внимания уделяла и продолжает уделять вопросам эффективного овладения знаниями, выдвигались и обосновывались разнообразные требования к изложению материала науки, издавались и издаются всевозможные методические рекомендации, возникла дидактика как теория обучения.

Однако, как свидетельствуют многочисленные данные, многолетнее изучение разнообразных наук не приводит к сколько-нибудь заметному развитию вербального, наглядно-образного, пространственного мышления, познавательных способностей. Нет прямой связи между успеваемостью и личностным развитием ребенка.

Обследование студентов начальных курсов подтверждает эти выводы. В од-

ном из исследований уровень развития мышления студентов определяется как донаучный, для которого характерны описательность, формально-репродуктивные действия, отсутствие интереса к логически обоснованным и развернутым суждениям, предпочтение готовых формулировок, пригодных для заучивания, неразвитость аналитико-гипотетического мышления и способности к суждению. При этом полученные знания очень часто превращаются в ненужный балласт, который постепенно выветривается, оставляя пустоту и неудовлетворенность [6, с. 100].

Нам представляется, что коренная причина неприсвоенности науки состоит в ее непонимании, которое, в свою очередь, обусловлено тем, что наша дидактика — это дидактика фактов, тогда как необходима дидактика смыслов. Важно отметить, что дидактика фактов явно или неявно базируется на положении о том, что чем больше преподавать человеку знаний, тем лучше, и успевающим в этом образовательном марафоне становится тот, у кого лучше память и усидчивость. Вопрос о понимании как способе личностного присвоения знания особенно не акцентируется, так как понимание подспудно мыслится в дидактике фактов чем-то вроде бесплатного приложения к знаниям.

Не меньшую озабоченность по поводу неприсвоенности науки и культуры в целом современными ему поколениями выражал В. В. Розанов. Он видел причину сумерек образования в том способе образования, который он очень выразительно характеризует как «пожирание плодов с непосаженного дерева», что «не только не вкусно, но даже и непитательно» [5, с. 106]. Выход философ видит в том, чтобы пробудить собственные силы человека, и поэтому в процессе образования необходимо обращение к индивидуальности.

Как свидетельствует современная педагогическая практика, одной из важ-

нейших проблем и трудно разрешимым противоречием нашей школы является пропасть между озабоченным учителем (как уложить большой и все более возрастающий объем информации в отведенное время) и пассивно воспринимающим учеником или, более того, спящим на уроке с открытыми глазами, до которого научная информация, передаваемая учителем, просто не доходит.

Подобное образование, нацеленное на передачу как можно больших объемов информации, слишком прагматично, чтобы сделать человека культурным. Оно слишком озабочено тем, чтобы представить в своем содержании как можно больше наук, мало заботясь о самочувствии индивидуальности в образовательной системе, ее субстанциональной целостности. Недаром Э. Фромм называет современное образование «шведским столом», где «учащимся достаточно отведать по кусочку от разных блюд»... Такое образование приучает людей приобретать знание как «некое имущество», как средство достижения того или иного положения в обществе [7, с. 70–71].

Поэтому главная проблема понимающей педагогики состоит, на наш взгляд, в том, чтобы выявить такие параметры образования, при которых знание становится достоянием субъекта не в качестве вещи, приобретение которой мало что меняет в личности, а в качестве личностного знания, определяющего и выражающего его бытие в культуре. Но для этого оно должно быть понято и принято личностью.

Поэтому важнейшим положением понимающей педагогики является положение о том, что знание лишь тогда становится достоянием субъекта, когда оно является содержанием и продуктом его собственной мыслительной деятельности, а не просто результатом усилий памяти. Поэтому процесс обучения должен быть организован как процесс самодвижения по пути познания под руководством настав-

ника. Только это способно обеспечить органическую связь между субъектом познания и наукой, между текстом (осваиваемым фрагментом знания) и собственным познавательным контекстом учащегося. Понимание и означает возможность вписать неизвестное знание в уже известное.

Отсюда и задача учителя в понимающей педагогике — не просто дать детям знания, т. е. как можно больше информации, а в том, чтобы научить ориентироваться в информационных полях культуры, увлечь и разжечь стремление самостоятельного поиска истины и смысла, решения проблем и выхода из конкретных познавательных ситуаций. И следовательно, рефлексивная модель понимания включает в себя историко-культурную реконструкцию знания. Воспроизведение «вечно зеленого дерева» человеческого познания позволяет преодолеть «серость» теоретического познания, сделать науку более близкой и доступной культурно-смысловому горизонту учащегося.

Другим постулатом понимающей педагогики и составляющим элементом рефлексивной модели понимания является положение о том, что понимание возникает лишь на основе заинтересованного отношения к предмету познания, когда предмет задевает, трогает нас. Суть его предельно лаконично и емко, на наш взгляд, выражают слова выдающегося немецкого мыслителя и писателя Г. Гессе: «Истина должна быть пережита, а не преподана» [3, с. 100].

На трагический характер для личности чистого, незамутненного ничем рационализма обращает внимание и другой немецкий мыслитель Ю. Хабермас. По его мнению, наука, преподаваемая в форме объективной рациональности, не пережитая субъектом познания, осуществляет насилие над ним, подавляя внутреннюю природу индивидуальности, способствует формированию самости, главными вождениями которой становятся власть и обладание [См.: 8, с. 51].

Здесь справедливо, на наш взгляд, подчеркивается инструментальный, безличностный характер знания, тогда как понимание всегда носит индивидуально-личностный характер и окрашено переживаниями субъекта. Состояние понимания и непонимания по-разному переживаются субъектом. Непонимание — это мучительное состояние человека, ищущего и не находящего ответов на волнующие его вопросы. Вспомним пронзительные строки поэта: «С того и мучаюсь, что не пойму...».

Понимание же сопровождается положительными эмоциями — радостью, удовольствием, удовлетворением. Понимающий разум — это разум беспокойный, активный. Он находится в состоянии напряженного поиска ответов на поставленные вопросы. В момент понимания происходит разрядка, своего рода катарсис, снятие напряжения, что и выражается в положительных эмоциях. Но новое понимание рождает новое непонимание, и все повторяется сначала. Таким образом, диалектика понимания — непонимания захватывает личность целостно, не только ее разум, но и ее эмоции, а также волю, поэтому каждый акт понимания и непонимания приводит к переменам в личности, а некоторые из них могут «перепахать» ее полностью.

Понимающая педагогика, рассматривая понимание как наиболее эффективный способ освоения научного знания, должна обратить внимание еще на одну причину непонимания, а следовательно, и его неприсвоенности. Это такая подача научного материала, которая не учитывает возможностей учащихся понять его, чтобы усвоить.

Понимание есть результат человеко-размерности знания. Я понимаю только то, что мне «по размеру» и не понимаю то, что не соответствует размеру моего познавательного и ценностно-смыслового горизонта. Понимание и есть тот механизм, который приводит в движение внутренние источники, источники само-

движения, позволяющие реализовать потенциальные возможности зоны ближайшего развития, а возможно, и более отдаленных зон, поскольку понимание обладает, с одной стороны, свойством проективности, с другой — нелинейности.

Проективный характер понимания состоит в том, что каждое новое понимание рождает целый веер интуиций непонимания, которые служат предпосылками новых пониманий и подталкивают познающего субъекта к активному движению в информационных полях для снятия своего непонимания. Нелинейность же понимания выражается в том, что оно не находится в прямой пропорциональной зависимости от количества знаний. Еще древние философы отмечали, что многознание не ведет к мудрости. Понимание может рождаться и в условиях дефицита знания как некое интуитивное прозрение, озарение, реализуемое в силу какой-либо случайности, натолкнувшей мышление на правильный путь.

Следующим элементом рефлексивной модели понимания является проблемная реконструкция знания, которая в учебном процессе принимает форму проблемного метода обучения. На наш взгляд, он имеет два аспекта: во-первых, проблемное обучение предполагает представление содержания научного знания в виде проблем, где проблема выступает способом упорядочивания и организации информационного поля данной науки. Во-вторых, проблемность изложения материала дает возможность представить содержание науки в жизненной пульсации ее противоречивых сторон. Одним из главных противоречий познания, которое фиксируется проблемой, является противоречие знания и незнания. Проблема в собственном смысле слова и есть форма фиксации незнания, вырастающая из знания. В этом смысле она всегда возникает в пограничной ситуации между знанием и незнанием и является формулировкой вопроса,

на который субъект познания либо вообще не знает ответа, либо не знает однозначного ответа.

Проблема важна для нас еще и тем, что она сама выступает способом понимания и поэтому носит проективный характер, задавая программу познавательной, исследовательской деятельности. Кроме того, проблема в процессе ее решения осуществляет концептуализацию знания, позволяет его систематизировать и концентрировать. Разрешение проблемы связано с нахождением нового знания, что представляет собой творческий процесс. При этом новое знание может быть как объективно новым, так и новым только для познающего субъекта, учащегося. Поэтому для понимающей педагогики проблема служит способом вопрошания, задевания и вовлечения познающего субъекта внутрь проблемной ситуации, которая представляет собой процесс их взаимодействия на основе вопрошания-ответа, т. е. диалога.

И хотя многие исследователи проблемного обучения возлагали и продолжают возлагать большие надежды на этот метод, называя его «мотором» системы развивающего обучения, в реальной практике он применяется недостаточно, а порой просто выхолащивается, лишь по форме напоминая его. Одна из трудностей заключается в том, что проблемность как принцип преподавания предъявляет повышенные требования к учителю. Он должен не только хорошо знать свой предмет, но и знать историю своей науки во всей сложности и многоцветье имен и борьбы научных идей и мнений, знать историю великих открытий и судеб открывателей, вникать в особенности творческих лабораторий ученых, проследить взаимосвязь науки и культуры того или иного исторического времени. Но и этого недостаточно. Чтобы создать проблемную ситуацию на уроке, необходимо организовать взаимодействие проблемы и учащихся, для чего каж-

дый раз заново примерять каждую конкретную проблему к конкретным ученикам, учитывая их способности и возможности. Проблемное обучение поэтому является процессом творческим и предполагает высокое творческое напряжение учителя, которому необходимо так развернуть проблему в учебном процессе, чтобы она заинтересовала учащихся, вовлекла их в самостоятельный поиск решений.

Для учителя также важно владение новыми технологиями, направленными на активное вовлечение школьников в процесс решения проблемы, сформулированной в виде учебной задачи.

В рефлексивной модели понимания проблемное обучение занимает, на наш взгляд, особое место, выполняя системообразующую функцию. Особую роль в рефлексивной модели понимания играет еще один элемент, который можно назвать мышлением о мышлении, где предметом понимания становится само мышление, умственные действия, совершаемые познающим субъектом. На этом уровне рефлексия выступает в своем собственном виде — в форме теоретической деятельности, направленной на осмысление своих собственных оснований и механизмов. Она играет важную роль в процессе понимания, являясь средством самоанализа и самоконтроля за совершаемыми логическими операциями.

Рефлексия представляет собой универсальную для всякого познания процедуру выявления и осознания скрытых предпосылок и оснований знаний. Ее результатом являются представления субъекта познания о логике и методологии теоретического познания, а также представления субъекта о некоторой организованности, структурности научного знания.

Для рефлексивной модели понимания рефлексия над знанием и саморефлексия, т. е. осознание себя как познающего субъекта, является некоторым результирующим элементом, уходящим своими

корнями в уже рассмотренные нами элементы данной модели понимания. А с другой стороны, развитие рефлексивных способностей субъекта выступает как цель, на реализацию которой направлены все другие элементы рефлексивной модели понимания.

Итак, мы отметили, что составляющими элементами рефлексивной модели понимания являются:

- историко-культурная реконструкция знания, позволяющая представить его в жизненной пульсации движения становления;
- активное участие в поисках истины самого познающего субъекта, его заинтересованность в этом процессе;
- учет индивидуального контекста с опорой на зону ближайшего развития учащегося;
- проблемная реконструкция знаний;
- проблемная ситуация как место встречи, способ взаимодействия проблемы и заинтересованного познающего

субъекта;

- рефлексия и саморефлексия.

Рассматривая рефлексивную модель понимания, мы тем самым подчеркиваем, что в понятийный аппарат педагогической герменевтики входят все те категории, которые вошли в определение рефлексивной модели понимания. Кроме того, модельное представление понимания как совокупности элементов позволяет четче представить структуру этого процесса, его составные элементы, определенную связь между ними.

Сознательное использование рефлексивной модели понимания не только учителем, но и учеником в учебном процессе является важной задачей понимающей педагогики. Однако процесс понимания ни в коем случае не может быть сведен только к этой модели понимания. Он должен быть дополнен и другими моделями понимания. Их описание будет предметом следующих публикаций.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. БЕЛЯЕВА, Л. А. Проблема понимания в педагогической деятельности : учеб. пособие к спецкурсу / Л. А. Беляева. — Екатеринбург, 1995.
2. ГАДАМЕР, Г. Г. Истина и метод / Г. Г. Гадамер. — М. : Прогресс, 1988.
3. ГЕССЕ, Г. Игра в бисер / Г. Гессе; пер. с нем. С. К. Апта. — М. : Правда, 1992.
4. ДИЛЬТЕЙ, В. Наброски к критике исторического разума / В. Дильтей // Вопросы философии. — 1988. — №4.
5. РОЗАНОВ, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов // Советская педагогика. — 1990. — № 6.
6. ФОРМИРОВАНИЕ учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. — М., 1989.
7. ФРОММ, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. — М. : Прогресс, 1986.
8. ХАБЕРМАС, Ю. Теория коммуникативного действия / Ю. Хабермас // Вестник МГУ. — 1993. — №4.
9. ХАЙДЕГГЕР, М. Основные понятия метафизики / М. Хайдеггер // Вопросы философии. — 1989. — №9.

Получено 02.04.08  
© Беляева Л. А., 2008