

Ю.В. Сенько  
**Герменевтический круг  
в педагогической технологии\***

Хороших методов существует  
ровно столько, сколько  
существует хороших учителей  
Д. Поля

Все возвращается на круги своя... Эта вселенская мудрость имеет непосредственное отношение к пониманию того, что является собой процесс образования в институционализированных формах, к пониманию педагогом себя и Другого в этом процессе.

Несмотря на глубокие и серьезные попытки понять понимание, оно в целом остается загадкой. Вместе с тем в том, что есть понимание, удалось уже немало понять. Установлено, например, что понимание – это важнейшая составляющая теоретической и духовно-практической деятельности, что понимание текстов культуры есть обнаружение их смысла, что понимание связано с объяснением, является всеобщим методом познания, более того, понимание – это способ бытия человека. В контексте же обсуждаемой темы существенно подчеркнуть, что понимание имеет циклический характер и эта цикличность обнаруживается в особенности процесса понимания – герменевтическом круге.

Герменевтический круг был известен уже в античной риторике и патристике (патристика – совокупность теологических, философских и политико-социологических доктрин христианских мыслителей (отцов церкви) II–VIII вв.). Его применительно к Библии модифицировал один из авторитетнейших отцов церкви Августин Блаженный: для понимания Священного Писания необходимо в него верить, но для веры необходимо его понимание. Герменевтический круг содержится в самом тексте Нового завета, отражая попутно дидактику евангелистов: «Не судите, да не судимы будете, ибо каким судом судите, таким будете судимы»; «Итак во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки».

Чтобы понять сакральный художественный, научный текст, его необходимо объяснить, но для его объяснения необходимо понимание; для понимания целого необходимо понять его отдель-

ные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представление о смысле целого. Можно, однако, понимать части целого, иметь представление об этом целом, но не понимать сложившейся ситуации. И тогда вхождение в герменевтический круг не происходит. Всего лишь один пример. В тепер уже далекие 70-е гг. прошлого столетия, когда подростковая преступность еще не цвела таким махровым цветом, как сегодня, «Комсомольская правда» опубликовала серию статей под общим заголовком «Остановите Малахова». Журналистское расследование воспроизводило путь к преступлению невымышленного героя Виктора Малахова. Он решился вырывать сумочки из рук проходящих по улице женщин. Перед ограблением подросток упорно «тренировался»: выхватывал школьные портфели и сумки из рук своих соклассниц. Они пожаловались классному руководителю. И вот запись в ее дневнике – образчик педагогической наивности как профессиональной некомпетентности: «Поговорить с Малаховым о культуре поведения». И это притом, что педагог знал о девиантном поведении подростка. Конечно, в такой ситуации остановить Малахова разговорами о культуре поведения – дело безнадежное.

Вхождение в герменевтический круг позволяет понять проблему воспитания как явления общественной жизни. К. Маркс, критикуя французских материалистов, отмечает: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» [1; 2]. Обнаруживается герменевтический круг и в научном исследовании. В ходе обсуждения проблемы взаимоотношения теории и факта Н. Бор пишет: «Мы должны признать, что ни один опытный факт не может быть сформулирован помимо некоторой системы понятий» [2; с. 114]. Иными словами, для построения научной теории необходимы факты, но ни один научный факт не может быть получен вне теории.

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант №04-06-00361а).

Вхождение в герменевтический круг для понимания того или иного явления культуры имеет не только культурологическую, философскую, естественно-научную, но и историко-педагогическую традицию. Мы обнаруживаем ее уже в античной педагогике Рима для понимания педагогического процесса: стремление к учению основывается на воле, на которую нельзя действовать принуждением (Квинтилиан).

Во введении к «Великой дидактике» Я. Каменский определяет позицию взрослого в педагогическом процессе как «учительское ученичество»: «Вы (дети. – Ю.С.) даны нам в учителя, ваши поступки служат совершеннейшим образцом для наших». Эта позиция во многом обуславливает взаимодействие «учитель–ученик»; движение ученика к своему Учителю, которое во многом определяется встречным движением учителя к своему Ученику. Теоретической основой организации процесса обучения в российской школе является положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. Это положение, переформулированное в нормативном ключе, модернизируется в герменевтический круг: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [3, с. 250]. Не обойтись без вхождения в герменевтический круг и для понимания, например, такой «частности», как сознательность учения: «...для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитывать отношение к самим знаниям» [4, с. 302]. И что такое повторение, закрепление пройденного материала как не движение в герменевтическом круге, как не возвращение к началу? Но возвращение на ином уровне: никто дважды не вступил в ту же реку. А вступил ли кто дважды в ту же книгу? – спрашивает М. Цветаева в эссе «Мой Пушкин».

В «Психологической герменевтике» [5] А.А. Брудный обсуждает понимание, развертывающееся в трех взаимодополнительных полях: предметном, логическом, межличностном. Анализ герменевтического круга в педагогическом процессе позволяет выделить в нем еще одно поле понимания: операциональную, или технологическую, составляющую. Здесь необходимо сделать уточнение. Дело в том, что педагогический процесс – гуманитарный феномен, и в этом контексте словосочетание «технология гуманитаризации» или «гуманитаризация технологии» по меньшей мере сомнительно. Оно действительно представляется спорным, если «технология» подразумевает систему действий с (над) *вещью* или, как ее определяет современный словарь

иностраных слов, совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабрикатов в процессе производства.

В рамках же технократического стиля мышления построение процесса профессионального образования аналогично производственному процессу вполне уместно, так как позволяет рационально решать многие задачи. Среди них, например, следующие: разрабатывать стандарты профессионального образования, определять состав учебной деятельности, обеспечивать технологическую надежность внешней коррекции учебных действий и создавать схемы их ориентировочной основы, осуществлять управление процессом образования, разрабатывать тесты, диагностические процедуры. И в этом контексте понимание педагогической технологии как строго научного проектирования и точного воспроизведения гарантирующих успех педагогических действий [6, с. 250] просто не может быть иным.

«Techne» – искусство, мастерство, умение, понимаемое софистами как ремесло, конкретно-предметное знание, проявляющееся в профессиональных умениях. В частности, в умениях учащего софиста транслировать знания. А от дидактического «техне» – один шаг до технологии обучения.

Технология обучения является областью педагогического знания и лежит между теорией и практикой образования. Она выступает как один из его уровней, «предусматривающий выявление принципов и разработку приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [7]. Иными словами, если теория обучения – онтологическое знание, знание-описание, то технология обучения – знание нормативное, знание-предписание. Поэтому технология обучения включает в свой состав знания о нормах управления, о конкретных способах организации учебного процесса, об установлении последовательности процедур в целях обеспечения операций и приведения их в соответствие с условиями его протекания.

Технология профессионального обучения как знание предписывающего характера предполагает ряд действий, определяющих операциональный уровень обучения: распределение рабочих задач; описание результативных характеристик, формируемых в процессе обучения; анализ исходного состояния системы «преподаватель – студент»; анализ имеющихся средств обучения; разработку алгоритма управления учеб-

ной деятельностью; проектировку реагирования обучающихся и содержательного операционного состава их действий; предвидение компенсаторных и коррекционных средств управления; разработку диагностического аппарата и др.

В системе образования работает немало вузовских преподавателей и учителей, мастерски владеющих техникой решения таких задач, совершенствующих имеющиеся и разрабатывающих собственные приемы. Их поиск – следствие неудовлетворенности результатами образовательной практики, неэффективностью педагогического эксперимента. Это «техне» направлено в первую очередь на построение, организацию, упорядочение внешних условий процесса обучения.

Однако все эти технологические действия не только зависят от прагматических целей, конкретного содержания профессионального образования, вида обучения (проблемное, модульное, диалоговое, контекстное, программированное), соответственно «окрашивающего» педагогический процесс, но и – что принципиально важно – определяются профессиональным образом мира педагога. Действительно, признание вузовским педагогом отношения «студент – содержание образования» в качестве определяющего процесс профессиональной подготовки, наполняет одни и те же технологические действия смыслом, отличным от того, который порождается выбором отношения «студент – преподаватель» как конституирующего этот процесс. Более того, та или иная технология оказывается вторичной, если решена задача мотивации профессионального образования.

Профессиональный образ мира – целостная, многоуровневая система представлений педагога о педагогическом процессе, о себе и других его участниках, об их и собственной деятельности в этом процессе. Педагогическая природа профессионального образа мира обнаруживается в наличии у него кроме свойственных физическому миру координат пространства и времени пятого квазиизмерения – системы значений, воплощающей в себе результаты предшествующего педагогического опыта. «Обращаясь к человеку, к сознанию человека, – говорил А.Н. Леонтьев, – я должен ввести еще одно понятие – понятие о *пятом квазиизмерении*, в котором открывается человеку объективный мир. Это – *смысловое поле, система значений*». В статике профессиональный образ мира включает в свой состав ценности и смыслы образования, представление о его онтологическом основании, стиль педагогического мышления. В профессиональной педагогической деятельности эти составляющие профессионального образа мира активно участвуют

в оценке наличной социокультурной ситуации, в которую оказывается вовлеченным педагог, «вычерпывании» из нее педагогической задачи, поиске и реализации путей ее решения, анализе полученных решений, выдвижении новой педагогической задачи.

Осознание педагогом координирующих (гуманитарных, технократических) начал профессионального образования – неременное условие выбора той или иной технологии. По отношению к «техне» эти начала «внезаходимы», и, может быть, поэтому оцениваются как второстепенные, несущественные. Однако известно, что «прогрессивность в деталях только увеличивает опасность, порождаемую слабостью координации» [8, с. 259–260]. Результаты применения той или иной технологии затмевают ее координирующие начала. В данном случае речь идет об опасности низведения гуманитарного по своей сути процесса профессионального педагогического образования к технологическому, технократическому, воспроизводящему *homo faber* (человека умелого).

Другая версия «техне» берет свое начало в античности, идет от Сократа и Платона. Они подразумевали под этим словом не только профессиональные умения и навыки, но и понимание того, почему данное «техне» оказывается эффективным в тех или иных конкретных условиях, понимание того, *что* скрывает «техне» софистов. Такое понимание предполагает наличие иного знания – «эпистеме», знания, направленного внутрь, на достижение порядка в душе. В этом случае «обретение эпистемного знания означает познание духа каждого предметно-научного знания и делает его действительно гуманитарным» [9, с. 40]. Тогда словосочетание «гуманитаризация технологии» оказывается приемлемым.

Еще более заметны различия в технологиях, когда преподаватель подвергает анализу основания реализуемого им процесса обучения. В этом случае педагогическая рефлексия отражает две стороны отношения «педагог – педагогический процесс»: выразить, воспроизвести прежде всего содержание образования в себе и для Другого; выразить, воспроизвести себя и Другого в педагогическом процессе.

Первая сторона выступает предпосылкой теоретического отношения к педагогическому процессу и его содержанию. Это отношение развертывается на основе относительно просто формализуемых принципов естественно-научного стиля мышления (объяснения, простоты, сохранения, соответствия, наблюдаемости) и поэтому легче поддается технологическому описанию.

Вторая сторона является предпосылкой отношения, названного К. Марксом духовно-практическим. В этом отношении знание педагога о процессе обучения не опосредовано рационально-логическими построениями и выступает в форме причастности, как продолжение «я» педагога. Здесь доминируют принципиально не формализуемые, а следовательно, и полностью не поддающиеся технологическому описанию отношения личностной обращенности, сопричастности, другодоминантности, понимания, диалогичности.

Тогда технология профессионального образования как выражение духовно-практического отношения непосредственных его участников (преподавателя и студента) будет с учетом их реальных возможностей выступать как совместное проектирование и практическая организация процесса обучения. Очевидно, что выстраивание преподавателем отношений со студентами на этих основаниях потребует от него определенной выдержки, такта, чувства меры, артистизма, юмора как компонентов его творческой индивидуальности.

В этом случае зафиксированное в различных проектах содержание профессионального образования будет основанием, условием, поводом для взаимодействия участников педагогического процесса, а само обучение – процессом сопряжения трех культур: «ставшей», зафиксированной в проекте содержания образования, культуры студента, в том числе и его довузовского опыта, культуры преподавателя, в том числе и его профессионального опыта.

Именно отношение «преподавание – учение» признается современной дидактикой профессионального образования основным отношением, которое конституирует процесс обучения и придает ему собственно дидактический смысл. Нетрудно видеть, что в основе этого отношения лежит направленность участников педагогического процесса друг на друга. Эта направленность, являющаяся стратегией построения педагогической технологии, имеет явно выступающие гуманитарные ориентиры, профилактирует отчуждение преподавателя и студента, а также широко распространенную практику дегуманизации образования.

В образовании, как заметил В.П. Зинченко, мы далеко не всегда поднимаемся даже до уровня технократического мышления. Иными словами, образование недостаточно технологично, чтобы быть гуманитарным. В этой связи приобщение будущего преподавателя не только к предметной, но и к операциональной стороне знания выступает как один из путей гуманитаризации

профессиональной подготовки. Исходным положением, лежащим в основе этого тезиса, является закон развития знания в единстве его предметной и операциональной сторон. Гегель в «Науке логики» называет этот закон «оборачиванием метода».

Взаимопереходы предметной и операциональной сторон знания в процессе обучения проявляются главным образом в следующем:

1) предметное знание выступает в качестве объекта познания (этот процесс связан с пониманием) и вместе с тем – в качестве способа познания, т.е. развертывается в «процессах, презентующих субъекту объективную действительность» (А.Н. Леонтьев); 2) предметное теоретическое знание используется на различных этапах процесса обучения. Умение «уловить в знаниях оперативный характер» (В. Окунь) требует перевода знания-описания в знания-предписания. Разумеется, усвоение системы предписаний еще не обеспечивает студенту получения истинного знания о свойствах изучаемого объекта, необходим обратный перевод правил-предписаний, т.е. метода, в структуру познавательного процесса. Более того, отрыв предписаний от предметных знаний, в ходе получения которых выкристаллизовался метод, неизбежно оборачивается формализмом знаний и учебно-познавательной деятельности; 3) предметное знание, используемое для объяснения явлений и процессов, само становится предметом объяснения на базе более общих теоретических представлений; 4) нормативы и предписания метода профессиональной деятельности становятся предметом специального обучения; 5) осуществляется переход учащихся от использования метода без четкого его определения и осмысления к сознательному следованию его предписаниям в учебной деятельности; 6) в методе воплощена не только деятельность студента по использованию метода для получения предметного знания, но и деятельность преподавателя по превращению его в субъективное достояние будущего специалиста.

Поэтому студенты относятся к методу обучения как к предмету усвоения и одному из средств познания и преобразования сферы своей будущей деятельности. Обе эти стороны – объективная и субъективная – реализуются в профессиональной подготовке.

По отношению к педагогу метод выступает как предмет усвоения и как дидактическое средство, помогающее ему эффективно управлять подготовкой специалиста. Например, метод объяснения как момент деятельности преподавателя развертывается в двух планах – как выяв-



ление сущности объекта изучения и как раскрытие студенту сути самого метода объяснения (т.е. здесь происходит обращение метода на самого себя – объяснение объяснения). В двух планах развертывается и объяснение как момент деятельности студента: для него это овладение сущностью объекта в ходе восприятия объяснения и освоение объяснения как процедуры познавательной деятельности. В деятельности и преподавателя, и студента оба этих плана – содержательно различные процедуры, но для студентов они и во времени, и психологически «слиты». Поэтому перед преподавателем стоит непростая задача: «развести» эти аспекты в ходе объяснения–понимания.

Специфика профессионального педагогического образования состоит и в том, что в этом процессе будущий педагог необходимо «раздваивается». Его усилия направляются не только на понимание предметного содержания, но и на способы развертывания этого содержания преподавателем. Если вузовский преподаватель действительно хочет повысить эффективность процесса обучения за счет самого педагогического процесса, то он должен озаботиться пониманием студентами его технологических решений.

Поскольку эти решения внешне выражены текстами, написанными различными языками (мимика, жест, поза, слово и др.), которыми пользуется преподаватель, то возникает задача организации их понимания Другим. Речь в данном случае идет не о реализации дидактических принципов доступности, наглядности, сознательности и других, а о создании атмосферы понимания. Р. Бернс сочувственно цитирует предлагаемый К. Роджерсом для этой цели набор технологических решений:

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.
2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.
3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.
4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.
5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.
6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.
7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.
8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.
9. Он должен стремиться к достижению

эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника. 10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя [10, с. 328–329].

В этих условиях со стороны Другого (студента) возможны следующие действия: установление предмета высказывания; определение контекста высказывания; установление значений и внутренних связей между ними в тексте и текстах; постижение авторского замысла, в том числе и преподавательского; вопрошание; определение авторской позиции и своего отношения к ней; осмысление – наделение смыслом значений, представленных различными языками в тексте–технологии.

Скорее всего, этот список действий, направленных на понимание педагогической технологии, развертывающейся в реальной образовательной ситуации, неполон. Но даже в системе, взятые в том или ином порядке, эти действия не представляют «технологии понимания». Выстроить такую технологию, следование предписаниям которой приводило бы к адекватному пониманию Другого, – значит решить загадку человеческого понимания. Понимание же принципиально не поддается формализации. Как, например, воспользоваться рекомендацией «определение авторской позиции и своего отношения к ней»? Если жестко нормировать операции в соответствии с этой рекомендацией нельзя, то зачем она? Мне кажется, что и ее, и другие рекомендации можно рассматривать как «мягкие» предложения по организации процесса понимания.

В историю культуры, и прежде всего в историю философии и педагогики, совокупность подобных «мягких», нестрогих предписаний вошла как сократический метод, блестяще реализованный Сократом и метафорически названный им «майевтика» (букв. – *повивальное искусство, родовспоможение*). Платоном описаны диалоги Сократа, в ходе которых через вопрошание, через столкновение различных суждений по одному и тому же вопросу ему удавалось помочь Другому обрести истину, истинное «техне».

Взаимодействие предметной и операциональной сторон профессионального знания создает объективные предпосылки для развития у будущего специалиста рефлексии, направленной на технологию педагогической деятельности. Герменевтический круг здесь проявляется в том, что студент при специальной организации процесса обучения осознает основания собственных действий в учебно-познавательной деятельности по отношению к ее объекту, предмету, эмпирической области, средствам, результату. Рефлексия означает, по Э.В. Ильенкову, что человек отдает себе полный и ясный отчет в том,

что и как он делает, т.е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует; правильно ли действовал субъект учения, целесообразно ли выведенное им обобщение, применима ли допущенная экстраполяция, т.е. собственная проверка степени адекватности применяемых им способов обращения с информацией, содержащейся в задаче, составляет, по Дж. Брунеру, один из трех аспектов обучения.

Стремление учащихся понять не только поведение физических, химических, технологически и иных объектов, но и собственные действия по отношению к ним (как действия субъектов учебно-познавательной деятельности) возникает в тех случаях, когда на пути познания появляются барьеры и тупики, обнаруживается сомнительность полученного результата, возникает необходимость выбора и т.п. Такая особенность мышления зафиксирована в тезисе: «Чем эффективнее выполняемые действия, тем меньше мы их осознаем» [11, с. 124]. Иными словами, чем больше реальный результат соответствует цели как мысленной модели этого результата, тем меньше осознаются познавательные и практические действия, оставаясь, разумеется, сознательно контролируемые.

Эти положения получают технологическую интерпретацию при использовании приемов формирования рефлексивного мышления будущего специалиста, ориентированных на технологию педагогической деятельности. Применительно к будущему учителю воспитание такой характеристики стиля нового педагогического мышления является задачей первоочередной важности. Способность «мыслить о мысли» выступает как необходимая предпосылка выполнения ряда дидактических операций: прогнозирование трудностей, с которыми может столкнуться ученик при овладении учебным материалом, анализ природы допущенных учащимися ошибок, предвидение логики познавательного движения учеников, разработка алгоритмических предписаний, конструирование проблемных ситуаций и т.п. Там, где студент выходит на уровень методологической рефлексии, явно обозначается его переход на собственно педагогические позиции. С этой целью возможны планирование и включение в учебные занятия следующих приемов: корректировка обыденных знаний и способов познания обучающихся; побуждение студентов к анализу житейских знаний и способов познания; создание проблемных ситуаций путем сопоставления данных обыденного и научного опыта; использование будущими учителями противоречивых данных житейского и научного познания для

активизации познавательной деятельности школьников во всех звеньях учебного процесса; вооружение студентов приемами опровержения неверных ассоциаций, сложившихся за границами учебного познания; дидактическая оценка студентами на семинарских занятиях вариантов изложения учебного материала; задания студентам на обнаружение в школьных учебниках методических неточностей; раскрытие преподавателем своего замысла.

Нетрудно заметить, что смысл использования этих приемов состоит в актуализации предпонимания (М. Хайдеггер), или пред-рассудка (Х.-Г. Гадамер) студента, без которого пониманию не обойтись. Более того, обращение к прежнему опыту профессионально определяет самого педагога. Сошлюсь в этой связи на замечание Конфуция: тот, кто, обращаясь к старому, способен открыть новое, должен быть учителем. Профессиональное знание как основа общеобразовательной и профессиональной подготовки специалиста в вузе представлено прежде всего общественными и технологическими дисциплинами, а также дисциплинами, определяющими профиль факультета. Это знание, включенное в познавательную деятельность будущего специалиста, составляет ее предмет. Но что означает познание самого предмета? Ж. Пиаже отмечает, что «познать предмет не значит снять с него простую копию, это значит воздействовать на него для того, чтобы преобразовать его и уловить в этих преобразованиях механизм его производства» [12, с. 43]. Механизм производства и преобразования предмета изучения связан с процедурами, вытекающими из принципов научного стиля мышления – наблюдаемости, простоты, объяснения и др. Так, следование принципу простоты предполагает поиск аналогии (общего в изучаемом с ранее изученным в определенном отношении), идеализацию (выделение явления в «чистом виде»), моделирование связи, отношения путем замещения, фиксацию идеального объекта в различных формах, запись связи, отношения в символической, знаковой форме или вербально, уточнение аспекта и границ упрощения.

Понимание преобразования объекта в предмет и последующее его изучение (еще одна модификация герменевтического круга) реализуются в познавательном цикле. В течение каждого из многочисленных познавательных циклов, развертывающихся по схеме: ...познавательная ситуация – эмпирическая область – объект – предмет – средства – результат... (в конкретных познавательных циклах последовательность элементов может меняться), происходят

изменения субъекта учебно-познавательной деятельности. В своем единстве эти изменения выступают как «приобретение новых способностей, т.е. новых способов действия с научными понятиями» (Д.Б. Эльконин) и с реальными объектами. Наблюдая, упрощая, объясняя и так далее предмет изучения, студент тем самым преобразует, изменяет, раскрывает его для себя и таким образом познает его. Но следование предписаниям стиля мышления преобразует не только предмет изучения, изменяя этот предмет в соответствии с требованиями научного стиля мышления, будущий специалист изменяет и себя, формируясь как субъект учебно-познавательной и – шире – предметно-преобразующей деятельности.

Очевидно, что приобщение студентов к анализу профессионального знания и способам его получения является одним из резервов совершенствования общеобразовательной и профессиональной подготовки специалиста, в первую очередь – педагога. Более того, овладение методами такого анализа для любого специалиста высшей квалификации обязательно.

Однако механизм производства педагогического знания зачастую скрыт от студентов. Различные его элементы (принципы, методы, организационные формы и др.) предстают перед студентом как «ставшие», «готовые», лишённые следов научной и практической деятельности, которая их выработала. Недостаточное акцентирование внимания на нормативном характере научного педагогического знания приводит к тому, что студенты затрудняются в установлении соотношения между закономерностями обучения и дидактическими принципами. Определяя принципы обучения как основные положения, нормирующие содержание, методы и организационные формы обучения, будущие педагоги не могут в то же время показать, например, как принцип прочности усвоения отражен в школьном или вузовском учебнике.

Дело в том, что анализ предметной и операциональной сторон педагогического знания в их единстве, самостоятельный перевод студентами знаний-описаний в знания-предписания оказываются затруднительными. Студент, как и вчерашний школьник, идет прежде всего не от вопроса «как?», а от вопроса «что?» Ведь в ходе общеобразовательной подготовки в школе и вузах осуществляется в первую очередь установление причинно-следственных, функциональных, генетических, структурных и других связей (т.е. идет поиск ответов на вопрос «что?»). Профессиональная же подготовка по своей направленности и сути «технологична»: она строится

на основе знания сущности объекта (его естественно-научных, функциональных, морфологических, технологических, экологических, экономических и других характеристик) и ставит своей целью научить студентов профессиональным умениям и навыкам перевода объекта из одного состояния в другое, сущего – в должное, желаемое (что соответствует поиску ответов на вопрос «как?»). Поэтому преодоление односторонности сложившегося еще в общеобразовательной школе подхода к овладению научным знанием – одно из необходимых условий совершенствования технологии профессиональной подготовки специалиста. Необходимое, но не достаточное. Скорее всего, поиском ответов только на вопросы «что?» и «как?» не обойтись. Проблема технологии профессиональной подготовки специалиста – это не только проблема предмета и формы образования. Возникает еще один (?), не менее важный вопрос: «кто?» Кто эту подготовку осуществляет: преподаватель, исповедующий «техне» софистов, или гуманитарно ориентированный педагог?

Практическая профессиональная деятельность педагога носит явно выраженный технологический характер. Эта практика осуществляется как решение непрерывного ряда педагогических задач. Такое представление о педагогической деятельности осмыслено в ряде исследований (Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина и др.), и является весьма продуктивным для профессиональной подготовки будущего учителя. В них подчеркивается нормативный, т.е. технологичный, характер педагогической деятельности. Выделяются, например, следующие этапы решения педагогической задачи: 1) анализ исходных данных (основывающийся, по существу, на пред-понимании. – Ю.С.); 2) сопоставление исходных данных с проектируемым результатом; 3) постановка и обоснование главной воспитательной задачи на определенный период времени и выдвижение системы перспектив перед учащимся; 4) определение позиции классного руководителя и актива в организации решения данных задач; 5) включение всех учащихся в активную деятельность, направленную на реализацию поставленных задач; 6) определение содержания, методов, форм их реализации; 7) оценка полученных данных и сопоставление их с запланированными [13, с. 249–241].

С этой схемой-предписанием согласуется и дополняет ее другая [14, с. 14–16]. Л.Ф. Спирин, М.А. Степанский, М.Л. Фрумкин выделяют в структуре решения педагогической задачи четыре этапа: 1) осознание субъектом воспитания возникших в практике качеств и отношений, ко-

торые требуют обоснованного педагогического воздействия; этот этап связывается с вычлениением задачи из ситуации и ее постановкой; 2) принятие педагогических решений и планирование педагогического процесса; 3) реализация педагогического замысла и руководство деятельностью объекта воспитания; 4) анализ результатов решения педагогической задачи, определение нового состояния объекта воспитания и новых педагогических целей.

Печать времени (все-таки эти строки были написаны более четверти века назад) лежит на данной схеме. И дело даже не в том, что воспитательное отношение в ней представлено как воздействие субъекта (воспитателя) на объект (воспитанника), как чисто техническое решение. Сама педагогическая задача не рассматривается как гуманитарный феномен, поэтому и не возникает вопроса о специфике педагогического явления, а следовательно, и специфике педагогической задачи, которая из него вычерпывается. По мнению В.А. Слостенина и А.И. Мищенко, главное, что отличает педагогическую задачу от всех других, – это то, что успешность ее решения зависит от продуктивной деятельности самого воспитанника. К этому следует добавить, что не только решение, даже постановка педагогической задачи (как гуманитарного феномена) не могут состояться без Другого. И вновь обращает на себя внимание фундаментальный факт: обнаружение педагогической задачи в социокультурной ситуации, преобразование потенциально бесконечного социального бытия в актуальное педагогическое бытие осуществляются в герменевтическом круге.

Интересно отметить, что и необходимые для профессионального решения педагогических задач нормы-предписания, и умение сознательно их применять в своей основе имеют много общего с процедурами экспериментального метода, широко используемого в естествознании: выдвижение цели эксперимента; формулирование гипотезы о его результатах; выбор объекта и средств для проведения эксперимента; планирование его проведения; реализация «приборной ситуации» с корректировкой намеченного плана; фиксирование изменений, происходящих с объектом и экспериментальными условиями; анализ полученных результатов, их соотнесение с целью и гипотезой, объяснение и интерпретация.

Общими для всех предлагаемых дидактических решений являются перспективный и ретроспективный анализ познавательного цикла, стимулирование осознания студентами оснований собственной деятельности. Обеспечение взаимосвязи предметной и операциональной сто-

рон в обучении направлено на повышение его эффективности, на помощь студенту в его становлении субъектом предметно-преобразующей деятельности. И если выдвижение такой цели не вызывает возражений, то о путях ее достижения этого сказать нельзя. Ведь учащиеся побуждаются к рефлексивным действиям после того, как выявлено предметное содержание познавательного цикла. Правда, в этой асинхронности есть определенный смысл: «Рефлексия будет способствовать плодотворной работе в том случае, если она осуществляется над совершившейся деятельностью, а не над совершающейся» [15, с. 16]. Однако приняв безоговорочно этот путь, мы вновь оказываемся в герменевтическом круге: если рефлексия совершающейся деятельности относится на «потом», то сознательна ли «сейчас» эта деятельность?

Противоречивость ситуации «разрешается в тех динамических отношениях, которые связывают между собой актуально сознаваемое и сознательно контролируемое» [4, с. 273]. Специфика же процесса обучения такова, что учащийся в нем является не *ставшим*, а *становящимся* субъектом учебной деятельности. Поэтому реализация дидактических приемов формирования у студентов рефлексии *сейчас* оборачивается *в прошлое*, на уже свершившийся познавательный цикл, и обращена *в будущее*, на последующие познавательные циклы. И если *сейчас*, в заключение конкретного познавательного цикла, рефлексивные действия учащихся занимают место актуально сознаваемых (что требует и дополнительных временных затрат на занятия), то *потом*, в последующих познавательных циклах, эти рефлексивные действия занимают место сознательно контролируемых этапы познавательного цикла: «Оптимально построенный учебный процесс отражает предшествующий материал и позволяет учащемуся делать обобщения, выходящие за пределы данной темы» [16, с. 371].

Таким образом, продуктивное формирование рефлексии у будущих специалистов возможно непосредственно в процессе обучения. Предметная и операциональная стороны научного знания являются элементами содержания образования, и овладение этими сторонами должно включаться в число задач, стоящих перед обучением. Предпосылкой формирования рефлексивного мышления учащихся служит закон развития знания в единстве его предметной и операциональной сторон. В акте оборачивания метода детерминация учебно-познавательной деятельности выступает в своем «обращенном» виде: исходным пунктом оказываются следствия, порождающие новые детерминанты, и это открывает путь



для приобщения студентов к знанию структуры профессиональной деятельности. С другой стороны, знание этой структуры позволяет студенту обнаруживать смыслы в технологии самого образовательного процесса. И это обнаружение будет продуктивным, если преподавателю вместе со студентами удастся создать атмосферу доверия и взаимопонимания.

Итак, присутствие герменевтического круга в понимании педагогического процесса и в самом процессе гуманитарно определяет его. Герменевтический круг **дан**, но не **задан**. Поэтому развитие нового направления в педагогике – педагогической герменевтики (А.А. Брудный, А.Ф. Закирова, В.П. Зинченко, И.И. Сулима, Ф.Т. Михайлов и др.) открывает новые возможности для понимания и осуществления образования как обращения непосредственных его участников друг к другу в поисках смысла. В этом поиске смысл образования получает свое завершение не в каком-то итоговом знании, но в той

открытости образования, которая возникает благодаря самому образованию.

Герменевтический круг как особенность и выражение понимания ориентирует педагога на осмысление себя и Другого в горизонте образования, или, по М. Хайдеггеру, в горизонте педагогического бытия. Эвристичность герменевтического круга проявляется в том, что вхождение в него открывает педагогу иное, новое видение педагогического процесса, создает предпосылки для гуманитарно направленной (т.е. обращенной к духовному опыту Другого) технологии организации образовательной практики.

Обнаружение герменевтического круга и вхождение в него на основе принципов стиля нового педагогического мышления (другодоминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность) являются показателем высокой профессиональной компетентности педагога, предпосылкой его личностного и профессионального самоопределения.

### Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 3.
2. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. – М., 1961.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
5. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М., 1998.
6. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М., 1999.
7. Международный ежегодник по технологии образования и обучения. – Л. ; N.Y., 1978.
8. Уайтхед А.Н. Наука и современный мир // Избранные работы по философии. – М., 1990.
9. Афанасьев Ю.Н. Об универсальном знании и новой образовательной среде / Ю.Н. Афанасьев, А.С. Строгалов, С.Г. Шеховцев. – М., 1999.
10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М., 1986.
11. Прибрам К. Языки мозга. – М., 1976.
12. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии. – 1965. – №6.
13. Основы вузовской педагогики / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1972.
14. Спиринов Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л.Ф. Спиринов, М.А. Степанский, М.Л. Фрумкин. – Ярославль, 1974.
15. Методологические принципы физики. – М., 1975.
16. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.