

Евгения Юрьевна НавойчикОмский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, Омск, Россия
e-mail: disagree194@yandex.ru**Социальный и индивидуальный модусы в педагогическом отношении
как пространстве понимания**

Аннотация. В статье в контексте идей герменевтического подхода рассматривается проблема одностороннего понимания влияния педагогических теорий и социального контекста на образовательную практику. Герменевтический подход дает возможность проанализировать понятие «педагогическое отношение», в котором значение имеет не только социальный контекст и подходы науки, но и интенции субъектов образования.

Ключевые слова: образование, теория образования, образовательная практика, педагогическое отношение, герменевтика.

Evgeniya Yu. NavoichikOmsk State Pedagogical University, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Omsk, Russia
e-mail: disagree194@yandex.ru**Social and Individual Modes in “Pedagogical Attitude” As a Space of Understanding**

Abstract. In the article, in the context of the ideas of the hermeneutic approach, the problem of one-sided understanding of the influence of pedagogical theories and social context on educational practice is considered. The hermeneutic approach makes it possible to analyse the concept of “pedagogical attitude”, in which not only the social context and approaches of science, but also the intentions of the subjects of education, matter.

Keywords: education, theory of education, educational practice, pedagogical attitude, hermeneutics.

Современное образование существует в пространстве влияния разных, зачастую противоречивых факторов. С одной стороны, общество предъявляет к нему определенные требования и диктует как актуальные повестки, так и способы решения проблем образования, которые можно осуществить только системно, а значит в строгом соответствии с научными подходами теории педагогических наук. С другой стороны, эпоха постмодерна, которая выдвинула ценность индивидуальных смыслов, призывает освободить образование как форму духовной культуры от мелочного контроля и регламентации, влияния догматических теорий и концепций.

Подобная антиномия порождает не только проблему выбора адекватного подхода, но и создает возможность осмысления диалектической связи теории и практики в контексте герменевтического метода. Рассматривая отношение теории и практики как условную антитезу, мы можем выявлять в ее границах конкретные элементы, к примеру, не только оппозицию «учитель — ученик», но и «ученый — учитель», «педагогика — методика преподавания» и т. д.

Необходимо противопоставить традиции, рассматривать данные отношения в рамках жесткой вертикали теорию диалога, педагогику общения, когда образовательный результат достигается в результате взаимного обогащения и смыслового обмена.

Нам кажется особенно интересным осмыслить из перечисленных вариантов педагогических отношений взаимодействие теории и практики в образовательном дискурсе, где к области теории можно отнести систему педагогических наук, разрабатывающих концепции и идеи по актуальным направлениям образования, а к практике — область реализации этих идей. В классической системе координат это «отношение» предопределено строгой иерархией, где смыслы или транслируются от теории к практике, или, напротив, ставят теорию на службу практике, измеряя эффективность педагогических теорий «скоростью» их внедрения в образовательный процесс. Необходимо рассмотреть ограничения и потенциал этих моделей отношений и определить возможности их интеграции, исходя из понимания и интерпретации смысла действий субъектов образовательного процесса.

В контексте герменевтического подхода это предполагает необходимость работы с принципиально новыми элементами, переходя от поверхностного истолкования педагогических отношений к анализу замыслов, мотивов, интенций субъектов образования, что позволяет также выявлять многообразие образовательных практик и трансформацию процедуры понимания, исходя из определенного социального или практического контекста. Данная позиция, как видно, имеет явное противоречие: с одной стороны, необходимость считаться с духовными, во многом субъективными процессами

участников образовательных отношений, с другой стороны, учитывать социальную реальность, в которую эти отношения включены. Рассмотрим эти позиции, так как каждая из них отражена в философском дискурсе образования.

Немецкий философ Г. Ноль в своих педагогических теориях исходил из того, что человек — открытое существо и как возможность актуализируется в истории, следовательно, все нормы относительны и зависят от культурно-исторического контекста [1, с. 216]. Соответственно, его интенции имеют более мобильный характер, коррелируют с социальным контекстом и могут сами влиять на теории, побуждая ученых вносить в них коррективы. Вместе с тем Ноль осознает неоднозначность отношений индивидуальных смыслов субъектов образования и социальных контекстов, так как это порождает проблему релятивизма науки и ставит под сомнение ее универсальный и объективный характер. Рассматривая теорию образования, Ноль замечает в ней на протяжении всей истории существование противоречий, связанных в том числе со столкновением идеального и реального, социального. «Каждый, кто заглядывает в историю педагогики, должен быть удивлен сходством педагогических центральных идей всех времен, тем, что они в ней всегда произносятся с радостью первооткрытия. Вместе с тем большая противоположность контрастирует с самым удивительным в педагогической действительности. И это очевидно: все те педагогические результаты не могут устранить эти противоположности. Наиболее известны — гуманизм и реализм, социальная педагогика и индивидуальная педагогика, профессиональное обучение и общее образование, формальное и материальное образование...» [2, с. 38]

Перечисленными противоречиями не исчерпываются, по мнению Ноля, антиномии педагогического отношения. Они продолжают далее в плоскости «учитель — ученик», где учитель одновременно исходит из чувства любви к ребенку, с другой стороны, воспитывает его в соответствии с общественным идеалом. Сложность данной позиции в том, что эффективность педагогического отношения зависит от того, как эти векторы соединяются в нем. Здесь мы возвращаемся к теме соотношения коллективистской и индивидуальной парадигмы в целях образования [3, с. 29]. Решая эту проблему в категориальном поле «педагогического отношения», мы находим в самой идее диалога, как результата взаимной интерпретации смыслов участников образования, возможность сближения этих позиций и даже снятия этого противоречия.

Возвращаясь к аспекту отношений «учитель — ученик», мы видим, что для того, чтобы образование обрело объективное содержание, несмотря на влияние социума (т. е. коллективистской повестки), ученик должен быть открытым и пластичным, самостоятельным индивидом (индивидуальная интенция). Ноль сближает эти позиции, примеряя субъективную и объективную стороны, педагогического отношения, считая, что у образования есть свои объективные цели в больших задачах жизни общности, к которой принадлежит личность и для которой она работает.

Актуальность данной идеи в середине прошлого века также вписывалась в парадигму гуманитарной философии образования, так как требовала решения задачи вернуть образование к конкретным жизненным практикам для

преодоления формализма и схематизма. Этот процесс совпал с попыткой философии освободиться от влияния «закрытых» концепций классической рациональности, применить, исходя из потребностей новой эпохи и идей философии жизни, новые более гибкие подходы. Педагогика даже начала использовать такую категорию, как «повседневность». В контексте этой методологии именно повседневные практики должны были стать отправной точкой диалога, повлиять на выбор направления и корректировку содержания дискурса. Для данного направления философии образования «повседневность» — это исток деятельности личности, «...целостная, непосредственно данная действительность...» [1, с. 219]. Именно повседневность создает образовательный и даже воспитательный контекст, который актуален для любого диалога.

В концепции Ноля педагогическое движение отталкивается от устаревших, архаичных форм, отказывается от них, противопоставляя им независимого индивида, движимого собственными мотивами. Такой подход в результате создает условия для генерирования идей практиками, т. е. возникновения не только интуитивно правильных подходов и действий, но и систематизации и обобщения опыта в виде конкретных методик, технологий и т. д. Далее, происходит процесс инкорпорации идей творческих личностей в структуру общественного сознания и, наконец, силы общества объединяются против реакционных, тормозящих общественное развитие идей. Происходит обновление теоретической базы педагогической науки. Она снова может занять определенное место «идеального образца» для того, чтобы на некоторое время быть ориентиром для практики. Так индивидуальное и общественное в пространстве диалога, взаимодействуя, способствуют решению актуальных проблем образования.

Итак, если одно направление гуманитарной педагогики пытается примерить социальное и индивидуальное, рассматривая педагогическое отношение, то второе, напротив, постулирует относительную автономию образования от педагогических теорий, особенно имеющих связь с исторической традицией.

Развитие идеи относительной автономии образования вписывается в общий переход философии образования от историзма к структурализму [1, с. 226], яркий представитель которого — Эрх Венигер. Надо отметить, что суть его позиции не в том, что им полностью отрицается связь образования с социальным контекстом. Он лишь отказывается интерпретировать теорию образования исходя из исторического метода, т. е. исторические условия формирования тех или иных институций и их трактовок, по его мнению, не могут способствовать осмыслению современных проблем образования. В этом, на его взгляд, трудность гуманитарной педагогики — ее теория складывается вопреки устоявшимся идеям политики, искусства, экономики и даже истории педагогики. «И тут тогда возникает опасность: при таких усилиях интерпретации и поддержки работники образования поддаются искушению обезопасить себя посредством того, что они свою деятельность понимают как простое приложение науки, идеи которой понятны им по каким-либо причинам, или она просто находится в центре внимания интереса, который является современным или

даже модным. Но даже если бы хотелось познать саму по себе свою область, т. е. область воспитания посредством педагогических научных сведений, то по-прежнему имела бы склонность интерпретировать со своей стороны эту науку о воспитании как прикладную науку, как прикладную философию или этику или — прежде всего последним поколением — как прикладную психологию», — пишет Венигер [2, с. 57]. Он подчеркивает, говоря об автономии образования, ее относительный характер.

Угрозу автономности образования Венигер видит в том числе в стремлении педагогических наук применить свой научный аппарат к интерпретации образования. Тогда как образование — область практического действия, где большое значение здесь имеет не только сохранение традиций, но и обновление общества. «Задача скорее состоит в том, чтобы, зная старые традиции и старый опыт, при современных условиях и возможностях, создать новое начало, привязывая его совершенно конкретно к требованиям дня. Снова в исследовании и обучении педагогика обязана сотрудничать в этом осознании Сегодня и Здесь, предъявлять современные задачи, оценивать возможности и средства, устанавливать изменения. И то и другое — *соблюдение традиции и наследства и осознание нового* — должно быть связано друг с другом», — считает Венигер [2, с. 63]. Задумываясь над вопросом о степени влияния педагогической теории на образовательную практику, Венигер приходит к выводу, что проблема решается в новом педагогическом отношении, где автономия сохранится, несмотря на «мировоззренческую» связь, т. е., с одной стороны, существует свобода и самостоятельность педагогического действия, а с другой — необходимость внешней организации и институциональной несвободы.

Благодаря своей автономии образование может выполнять в обществе критико-рефлексивную функцию. Как раз в этой точке происходит соединение теории и практики образования, так как практика содержит теорию как условие своего существования и завершается в опыте благодаря теории, которая есть результат действия. Именно на этом уровне возможно достичь рефлексии над теорией и практикой образования. Здесь очевидна не только зависимость теории от практики, но и относительная независимость теории от практики, и ее автономность от традиционных педагогических теорий. Для достижения такого уровня отношений теории и практики, конечно, необходимо, чтобы и сама практика была теоретически нагружена. Тогда теории и цели образования становятся актуальными и разумными. Интересно, что здесь возникает герменевтический круг — взаимодействие и взаимообогащение теории и практики, создание апробированных на практике актуальных и «живых» педагогических теорий.

«Педагогические движения возникают, как правило, не по инициативе науки или философии. Эффективные в них духовные энергии редко носят теоретический характер. Но в развитии самого такого педагогического движения

обычно потом приходит время, когда оно ищет помощь науки для самоопределения, как для своего оправдания, не в последнюю очередь также, чтобы найти самоограничение, которое уберезет от самонадеянности и беспредельности» [2, с. 57]. Здесь автор затрагивает вопрос легитимности таких «автономных» теорий. Очевидно, для того чтобы общество признало их значимость, необходимо не только гибко реагировать на изменения в образовании, но и всё-таки соотносить педагогические инновации, которые, собственно, и становятся основой для появления «теории нового типа» с научными принципами.

Есть еще один аспект, в котором можно рассмотреть возможность применения герменевтического метода для решения вопроса отношения теории и практики, — ценностный, так как понимание образования в качестве важной ценности культуры невозможно без его истолкования, т. е. интерпретации каждой стороной педагогического отношения. В данном случае речь должна идти не об интерпретации текста, а об интерпретации действия, т. е. социальной интерпретации [4, с. 352]. Вебер под социальным действием понимает не только действия, которые обусловлены социальным или историческим контекстом, но и в которых отражается личностный смысл отдельных индивидов. Поскольку эти смыслы связывают людей как, например, в педагогическом общении, возникает смысловая сеть взаимодействия людей. Это важно для нашего исследования: практика, т. е. сторона действия, влияет на теорию образования. Благодаря этому подходу можно ответить на вопрос: каким образом данные, полученные на дотейоретическом уровне (практике), могут быть интерпретированы в теории и какое значение имеет практика в развитии теории образования?

Вебер также против того, чтобы многообразие индивидуальных явлений (например, образовательных практик) подводить под общие законы, как это делается в естественных науках. Индивидуальные явления обладают значимостью и в этом отличие наук о культуре от наук о природе [5, с. 370]. «Отправным пунктом интереса в области социальных наук служит, разумеется, *действительная*, т. е. индивидуальная, структура окружающей нас социокультурной жизни в ее универсальной, но тем самым, конечно, не теряющей своей индивидуальности связи и в ее становлении из других, также индивидуальных по своей структуре культур» [5, с. 371].

Соотнося данные идеи с современным социальным контекстом, мы можем увидеть, что тенденции образования таковы, что как раз творческая, индивидуальная деятельность педагогов в тесной связи с наукой становится ведущим трендом. Связь между теорией и практикой, где ни у одной, ни у другой стороны нет безусловного приоритета в понимании целей и принципов современного образования, — это необходимый баланс, дающий возможность сохранения его относительной автономии, а также соответствия социальному и культурному контексту.

Библиографический список

1. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. : РХГИ, 2004. 520 с.
2. Социальная педагогика в Германии (XX век) : хрестоматия / под ред. Г. Е. Соловьева. Ижевск : Удмурт. гос. ун-т, 2016. 75 с.

3. Навойчик Е. Ю. Инновационное проектирование процесса преподавания истории и обществознания в школе : учеб. пособие. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. 196 с.
4. Микешина Л. А. Философия познания. Полемические главы. М. : Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.
5. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Вебер М. Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990. С. 345–415.

References

- Mikeshina L. A. (2002) *Filosofiya poznaniya. Polemicheskie glavy*. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 624 p. (in Russian)
- Navoichik E. Yu. (2018) *Innovatsionnoe proektirovanie protsessa prepodavaniya istorii i obshchestvoznaniya v shkole*. Omsk, OmGPU Publ., 196 p. (in Russian)
- Ogurtsov A. P., Platonov V. V. (2004) *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek*. Saint Petersburg, RKHGI Publ., 520 p. (in Russian)
- Solov'ev G. E. (ed.) (2016) *Sotsial'naya pedagogika v Germanii (XX vek)*. Izhevsk, Udmurtskii gosudarstvennyi universitet Publ., 75 p. (in Russian)
- Veber M. (1990) "Ob"ektivnost' " sotsial'no-nauchnogo i sotsial'no-politicheskogo poznaniya, *Selected Works*. Moscow, Progress Publ., pp. 345–415. (in Russian)