

## СЕМАНТИКА УРОКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА

*В статье исследуется проблема понимания сущности урока как педагогического текста. На основе герменевтического подхода автор выделяет коммуникативно-риторическую ситуацию – «единицу» анализа урока, раскрывает её архитектурное строение, выявляет условия континуальности урока*

Науке о понимании – герменевтике – много лет. В центре герменевтического учения находится проблема понимания как самого человека, так и понимание человеком объективной реальности сквозь призму субъективного. Г. Г. Гадамер пишет: «Напряженное усилие воли к пониманию начинается с ощущения столкновения с чем-то чуждым, провоцирующим, дезориентирующим, ... у греков было прекрасное слово для обозначения ситуации, когда в понимании мы наталкиваемся на препятствие, они называли ее *атороп*. Это значит, собственно, «лишенное места», т.е. то, что не укладывается в схемы наших ожиданий и потому озадачивает... Очевидно, что и озадаченность, и удивление и приостановка в понимании напрямую связаны с дальнейшим продвижением к истине, с упорным стремлением к ее познанию» [4, с.146].

В современной науке проблема понимания изучается в основном в философском и психологическом аспекте. Однако имеются обоснованные доказательства важности герменевтического метода исследования для педагогики. В своем предназначении педагогическая герменевтика призвана преодолеть противоречие между объективностью и субъективностью в образовании, предметностью и надпредметной (метапредметной) составляющей в обучении и воспитании через понимание этих явлений. Н. Бердяев писал: «Объективированный мир есть...бесчеловечный мир ... объективация на всех ступенях есть царство закона ... всякая рационализация не есть только объективация, т.е. отчуждение, но есть также достижение „общего“...» [1, с. 230-231].

В педагогике феномен «достижение „общего“» появляется в процессе понимания, возникающего в непосредственной связи с познанием и общением. Предметом понимания является момент связи значения и смысла, единство образа и понятия, приводящее к появлению образа, обогащенного мыслью. Понимание

позволяет проникнуть в неявленность надпредметности знания через скрытую сущность слова и языка. Поэтому сегодня наука о понимании – герменевтика – формируется под влиянием психологии и психолингвистики [2, 12]. Процесс понимания в педагогике соединяет в единый узел психологию познания и общение через слово, язык, текст.

Понятие «текст» происходит от латинского *text, texo*, которое, в свою очередь, восходит к *teuk* – «вести», *teks* – «изготавливать», *teik* – «предначертание». Отсюда следуют смыслы слова «текст» – ткать, строить, сооружать, изготавливать, составлять, слагать, сочинять, вплетать, переплетать, сочетать. Из приведенного глагола образуется ряд значений: сплетение, строение, структура, ткань, связь, связанное изложение [11, с. 173; 12, с.279]. Выявленные значения помогают дать определение понятию «текст». Текст – это внешняя последовательность связано изложенных знаков или образов, имеющая внутреннюю архитектурную структуру, обладающую смыслом. И внутренняя структура, и смыслы имеют сокровенную, скрытую природу. Декодировка открытия сокровенного в тексте происходит через понимание. Благодаря сокровенной смысловой связи составные разрозненные элементы текста, языковые средства и участники коммуникации скрепляются, связываются в единое целое (ткань).

*Текст*, наряду с пониманием, также является предметом исследования герменевтики. Различные типы текстов становятся объектами изучения разных разделов герменевтики. Например, филологическая герменевтика изучает литературный текст. Музыкальная герменевтика – музыкальные тексты. Философская герменевтика в качестве предмета исследования берет философские тексты. Что представляет собой педагогическая герменевтика, что является предметом ее исследования?

На наш взгляд, предметом исследования педагогической герменевтики должен выступать

*педагогический текст*, одной из форм существования которого выступает урок. И жанр, и форму, и все содержание урока нельзя осознать вне процесса понимания, которым занимается педагогическая герменевтика. Педагогические тексты задаются в качестве материала для герменевтического истолкования, а понимание в процессе истолкования – это основание для дальнейшего конструирования или коррекции педагогических текстов.

Для оформления педагогического текста необходим конспект, план или сценарий. Другим способом явления оформленного текста выступает урок. Особенностью урочного текста является его наличие в объективной реальности в настоящее время, только в тот момент, когда он непосредственно воспринимается и автором, и участниками. Более того, он живет только в этом моменте и ради этого момента создается. А современные способы его фиксации – видеосъемка, конспект, план, стенограмма, публикация – лишь доказывают, что урок вне живого контакта «учитель-ученик» – не есть настоящий урок.

В начале своего рождения урок – это виртуальная реальность, существующая в сознании педагога как некая воображаемая предметно-знаковая и смысловая действительность. Педагогический текст, составленный педагогом и играющий решающую роль в начале воплощения замысла, в дальнейшем может меняться, став лишь составной частью иной смысловой структуры. Причем эта структура каждый раз реконструируется заново с новым классом, с новыми детьми.

Урок, как целостный продукт, после его проведения продолжает существовать не только в конспекте, но и в сознании педагога, и, хотелось бы верить, – в сознании учащихся. Но это может произойти лишь в том случае, если дети смогут в результате понимания в процессе рефлексии реконструировать не только внешний план событий урока, но и его смысловую структуру, открытие которой является одним из условий приращения смыслов у детей. При этом учитель может ставить учащихся в герменевтическую ситуацию, в которой текст урока для ребенка открывается, и он его легко и свободно понимает. Либо педагогический текст «закрывается» от ребенка, и тогда он его не понимает. При этом в герменевтическом контексте непонимание, ошибка допустима, простительна и естественна (как, например, в опыте Ш. А. Амонашвили). Понимание всех педагогических явлений урока можно рассматривать как декодирование языка педагогического текста или текстов, замысленных педагогом и передаваемых уча-

щимся. Дети, владеющие языковыми кодами, должны «расшифровать» необходимые для осмысления и интерпретации педагогические послания учителя об объективной реальности как предмета познания. Расшифровка или декодирование – это переход смысла или смыслов учителя и других участников коммуникации из диалоговой сферы в сферу мышления педагога и ребенка, обогащающий их внутренний рационально-эмоциональный мир. Также в процессе урока у ребенка формируются установки, ориентированные на понимание смыслов текстов учителя, что приводит к развитию способности понимать как одной из сущностных сил растущего человека. Одним из важных условий формирования такой способности у ребенка является включение его в коммуникативные ситуации на уроке. При каких условиях это происходит естественно?

Если урок рассматривать только как деятельность, то диалогу и коммуникации на уроке, взаимоотношениям учителя и ученика не остается места. Между тем именно этот диалог и есть «святая святых педагогического процесса. Только внутри него совершается таинство воспитания, становления личности» [3, с. 30]. Речь здесь идет не о внешнем общении учителя и ученика, обмене репликами по поводу поставленного учителем вопроса. Ведь если это признать просто важной составляющей педагогического процесса на уроке, то в этом ничего нет нового и такой «диалог» присутствует на каждом уроке.

Однако нам кажется, что самым важным условием декодирования педагогических текстов является не столько деятельность, сколько коммуникация. Главная форма организации процесса познания на уроке через коммуникацию – дискурсивный диалог. Диалог в экзистенциальной философии понимается не как форма речевого общения, а как способ совместного бытия людей. По Мартину Буберу, диалог – есть встреча двух людей без посредника по поводу Другого [3]. В этом контексте Другой понимается весьма широко. Это и учитель, и ученик. И любой педагогический текст – задача, пример, сочинение и пр. – это тоже «другой». В настоящем «Я-Ты» диалоге (М. Бубер) происходит взаимодействие сознаний на некотором контекстном фоне, важным условием создания которого выступают открытые отношения между участниками. Именно на фоне открытых взаимодействий происходит не столько передача знаний, сколько поиск, открытие другого и порождение собственного смысла. Поэтому в педагогике важен не дискурс как таковой, а дискурс как необходимое условие для поисков смысла через про-

никновение в смысловое поле другого. Ибо без соблюдения этого важного условия сама педагогика в лице урока для ребенка теряет всякое значение. И обесценивается важное функциональное умение учителя проводить уроки, которое сегодня даже не предполагает развитие у педагога умения рожать урок как пространство поиска смысла в поле человеческих контактов. «Только когда кто-то берет его руку в свою – ... такого же затерянного в мире, – лишь когда кто-то берет его за руку, чтобы сделаться ему спутником, другом, любимым, только тогда он проникается чудом взаимности и проникается ею в сердце. И потому образование, направленное исключительно на развитие... (чего бы ни было – *добавлено мною, Е. Е.*) угрожает человечеству новым одиночеством, наполненным страданий» [3, с. 95].

Признаком диалога на уроке является необыкновенная атмосфера сопричастности всех участников к чему-то важному, которая создается учителем – главным творцом диалога. В этой ситуации для всех участников наиболее актуальной оказывается риторика, которая выстраивает смысловое пространство, где могло бы обрести свое место, свою функцию, целостность и ценность предметное знание. Поэтому всякий урок как педагогический текст есть коммуникативно-риторическое событие, как личностно-значимый, смыслообразующий, ценный и ценностный дискурс. Взаимосвязанные дискурсивные коммуникативно-риторические ситуации несут упорядоченные педагогические знаки, образы и символы, которые передаются учащимся в процессе развертывания определенной (парадигмальной) модели педагогической деятельности [8].

При использовании понятия «педагогический текст» по отношению к уроку сразу возникает вопрос о минимальной единице анализа урока как текста, которая может выступать в роли «педагогического знака». Чтобы яснее представить минимальную единицу анализа этого текста, на наш взгляд, нужно выделить *коммуникативное событие* на уроке. Однако уточним, что на уроке их может быть несколько. Выделим архитектурные особенности коммуникативного события урока, т.е. схему, конфигурацию элементов, отсутствие любого из которых разрушает саму образовательную коммуникацию. Для этого необходимо определиться в основании отбора. Естественно, что таким основанием при анализе коммуникативной ситуации выступает *герменевтический подход*. Герменевтика на уроке – это искусство, которым должен владеть педагог, организуя проникновение детей в глубины смыслов, сокры-

тые в информационных пластах через проникновение одного сознания в другое. Для герменевтики нет времени, т.к. проникая в глубокие слои знания, сознание учащихся может проникнуть в сознание человека, жившего много веков назад. Поэтому в трех строчках многоуровневой информации спрятана бесконечность, и только она представляет собой интерес, т.к. содержит в себе знание, которым человек стремился обладать во все времена. Именно такое знание является реальным богатством, способным принести учащимся истинное удовлетворение в процессе познания. Его можно найти в особых текстах. В их роли выступают не только научные, но и культурные тексты фольклора, мифов, сказок, легенд, классической музыки, литературных произведений, полотен живописи, хореографических, скульптурных, архитектурных произведений... Кроме того, эти тексты должны быть, с одной стороны, аутентичны, а с другой – педагогически аранжированы.

Таким образом, на основании вышесказанного в структуре «единицы» урока мы выделяем следующие необходимые и достаточные компоненты:

1. *Сознание* как изначально коммуникативный феномен бытия, нуждающийся в коммуникации и обнаруживающий себя в ней и посредством нее. Оно формируется и развивается только при столкновении с другим сознанием. Поэтому необходимо, как минимум, два мыслящих сознания – учителя и ученика.

2. *Знание* как развернутая многоуровневая информация с закодированными в ней смыслами, распределение которых есть цель образования на уроке. Носителями знания могут быть педагог, используемые педагогом тексты, а также учащиеся.

3. *Аутентичные культурные тексты*, в которых «спрятана» многоуровневая информация, – основания для коммуникации.

4. Владение педагогом и учащимися *языковыми кодами*, необходимыми для понимания культурного текста, и в этом смысле педагога особенно интересует обучение учащихся *языку*, необходимому для понимания текстов.

5. *Коммуникация* – факт взаимодействия сознаний, как конвергенция, т.е. схождение, но не слияние сознаний, необходимый для возникновения феномена мышления.

6. *Отношения «Я – Ты»* как контекст – референтный фон, повод, выступающий местом встречи.

С одной стороны, нами выделены отдельные компоненты коммуникативной ситуации урока. С другой стороны, нами заявлено, что урок мо-

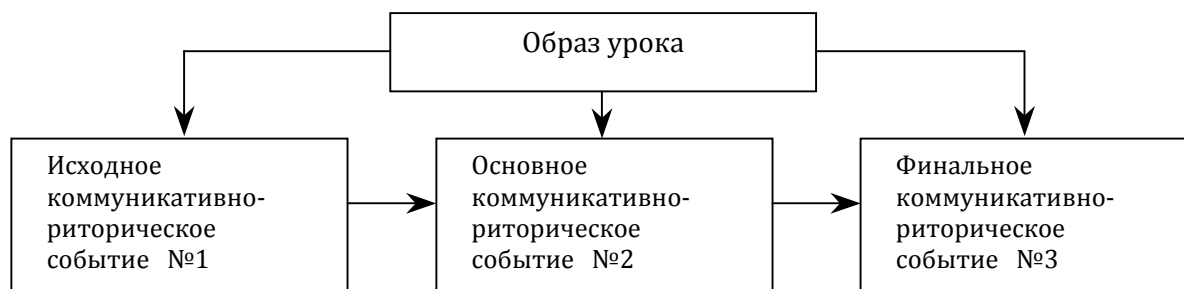


Рис. 1. Структурная схема урока как событийно-коммуникативного ряда.

жет быть совокупностью нескольких таковых ситуаций. Поэтому встает проблема для понимания сущности урока как целостного текста. Если жизнь урока – это непрерывный ряд коммуникативно-риторических ситуаций, то благодаря чему выделенные ситуации связываются друг с другом подобно нотам в музыке, образуют ряд мелодий, а те, в свою очередь, симфонию смыслов? Откуда возьмется основание для связывания, которое может сделать урок не дискретным, а континуальным [10] педагогическим текстом?

Соединить в единое целое коммуникативные ситуации позволяет сквозное действие. Основа континуальности урока, на наш взгляд, – образ. Должен существовать художественный или научный образ урока в целом, вырастающий из его идеи, содержания, из сквозного действия. Такой образ является своеобразной философской и художественной формулой урока, создающей систему непрерывных линий-мыслей. Сливаясь в единое органическое целое, и линии коммуникативные, и линии деятельностно-технологические, образуют общую линию сквозного действия, стремящегося к главной цели, сверхзадаче уроков – пониманию мира, себя, другого. Каждая коммуникативно-риторическая ситуация определяет способ деятельности, мизансцены, пластику движений, темпоритм, а также последовательность решения педагогических задач и действий. В начале знакомства с образом объекта познания устанавливаются просто факты и внешняя связь между ними. Затем возникает диалог, в процессе которого происходит проникновение через внешние факты в их внутреннюю сущность, от периферии к центру, от формы к содержанию. И тогда факты оживают, т.к. открывается их скрытый смысл, духовная сущность, сокровенное внутреннее движение. Во многом такое понимание возникает благодаря чувствованию. Понять – это почувствовать. Почувствовать образ урока как макро-

знак, вбирающий в себя смысловой (интеллектуальный) замысел урока и эмоционально-действенный фон, т.к. и смыслы, и сквозные действия, и коммуникативные акты не могут существовать вне эмоциональной сферы человека. Включение в процесс познания не только интеллектуальной, но и эмоционально-чувственной сферы помогает после «прочтения» учащимися педагогического текста урока созданию у них его целостного мышлеобраза.

Обобщая вышесказанное, можно нарисовать структурную схему создания урока (рис. 1) и на этой основе выделить минимальную единицу анализа – знак педагогического текста. При анализе такого урока базисным, структурным элементом его является событийно-коммуникативный ряд, проектируемый педагогом и интерпретируемый детьми.

От того, насколько педагог сумеет подчинить все коммуникативные события урока обаянию выбранного педагогического образа, будет зависеть, с одной стороны, единство и целостность всех ситуаций, а с другой стороны, понимание, чтение и интерпретация замысла педагога детьми. Именно дети должны прочесть предлагаемый им педагогический текст, понять событийный ряд и на этой основе создать собственный текст через понимание текста педагога. Кратко это можно выразить в следующем алгоритме:

1. Объективная реальность, образ которой должен быть сформирован у учащихся.

2. Выделенные, отобранные объекты для познания на данном уроке, составившие сюжет для педагогического текста.

3. Замысел педагога: будущий урок, решенный в единой понятийно-образной системе и подчиненный единому смыслу данного текста.

4. Педагогический текст урока как событийный ряд коммуникативных ситуаций.

5. Адекватное понимание ребенком педагогического текста урока на основе владения,

понимания и интерпретации им языков знаков и образов, используемых учителем.

6. Создание ребенком собственного текста на основе понимания педагогического текста учителя.

Таким образом, минимальной единицей анализа урока как педагогического текста, обладающей свойствами целого, является коммуникативно-риторическая ситуация, имеющая особое архитектурное строение. Она становится коммуникативно-содержательным событием, которое педагог воплощает на уроке как по-

следовательный ряд образов, обретающий смысл и образующий единую многокомпонентную, многоуровневую целостную структуру. В заключение можно сделать вывод, что овладение педагогом герменевтическим методом анализа урока как педагогического текста означает развитие у него собственных способностей к пониманию, повышение культуры его профессионального мышления и мастерства, необходимого для рождения «понимающего» урока, соответствующего реалиям изменившейся педагогической действительности.

### Л и т е р а т у р а

1. Бердяев Н. А. Творчество и объективация. – Минск: Экономпресс, 2000. – 301 с.
2. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
3. Бубер М. Я и Ты / пер. с нем. – М.: Высш. шк., 1993. – 176 с.
4. Гадамер Х. Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
5. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
6. Закирова А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания [Электронный ресурс] // Всерос. цифр. энцикл. «Порталус»: [сайт] – URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola...>
7. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. – №1. – 1998. – С.32-39.
8. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 287 с.
9. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.
10. Свитин А. П. Континуалистика (познание всеобщей связи) : моногр. – Красноярск : СибГАУ, 2004. – 160 с.
11. Фролова Н. Г., Фролов М. Г. Латынь вокруг нас. Греко-латинские словообразовательные элементы в русском языке. Специальный учебный словарь. Изд. 4-е. – Красноярск, 2007. – 193 с.
12. Цветков Э. Психограмматика, или о тайном влиянии известных слов. – СПб., 2003. – 320 с.

