

ПРИНЦИП ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

Характеризуються герменевтичні основи побудови змісту і програми експериментального курсу з фізичної культури. Обґрунтовуються дидактичні принципи добору змісту і побудови герменевтико-орієнтованої програми курсу з фізичної культури.

Ключові слова: дидактичні принципи, принцип інтерпретації, зміст навчального предмету.

Зростаюча динаміка соціальних змін вимагає від університету підготовки педагога здатного адекватно реагувати на «виклики сучасності», педагога спроможного грамотно інтерпретувати педагогічні явища, інтегруючи знання із самих різних галузей знань. Однак по сьогодні в системі педагогічної освіти все ще переважає прагматичний підхід до підготовки вчителя, очевидна однобічність у розумінні різноманітного спектра педагогічних напрямів, шкіл, плинів. Можна затверджувати, що у змісті освіти педагога не відображено особливості сучасного постнеокласичного етапу розвитку науки. Першопричинами зазначених недоліків у формуванні інтерпретаційної компетентності педагога виступають: недостатня пропрацьованість змістовних основ безперервної педагогічної освіти, відсутність ефективних засобів добору, систематизації і міждисциплінарного синтезу навчального матеріалу. Аналіз літератури (Б. С. Гершунський, В. І. Загвязінський, А. П. Сідельковський) показав багаторівневий характер проблеми розробки дидактичних принципів, тому напрям нашого дослідження обмежується рівнем навчального предмету.

Мета цього дослідження полягає у філософсько-педагогічному обґрунтуванні та опрацюванні теоретичних і практичних аспектів принципів добору змісту і побудови програми герменевтико-орієнтованого курсу з фізичної культури.

Суть базового принципу програми полягає в тому, що в умовах ВНЗ фундаменталізація навчання повинна бути вирішена за рахунок інтенсифікації навчання й оволодіння студентами знаннями й уміннями, операціоналізації об'єктивно і суб'єктивно існуючого досвіду, а не за рахунок розширення обсягу отриманих знань.

Можливо припустити, що одним з таких принципів є принцип інтерпретації знання, який дозволяє розглядати кожний педагогічний феномен як цілісне явище, що зумовлено не однопорядковими характеристиками, а доповнюючими, протилежними, з'ясовуючи які, студент операціоналізує знання. Виходячи з цього, навчання слід розуміти як діяльність не стільки репродуктивну, відтворюючу, скільки продуктивну, творчу, в ході якої майбутній фахівець не тільки отримує професійні знання та оволодіває засобами їх засвоєння, але й сам створює нові знання, новий суцільно значущий досвід. Якщо викладач вищої школи й студент стоять на такій особистісній позиції, тобто вироблять нове ставлення до знань – не споживацьке, а конструктивне, дослідницьке, то можна буде говорити про створення головної передумови зміни цілей системи фізичного виховання, на думку М.Я. Віленського «цільова спрямованість з ідеальної (всебічний гармонійний розвиток особистості) змінюється на конкретно педагогічно орієнтовану - формування фізичної культури особистості студента»[3;36].

Досягти нові цілі без нового розуміння задач, що висунуті перед фізичним вихованням - неможливо. Їхня новизна визначається тим, що однієї з головних цінностей фізичного виховання стає не навчання якому-небудь руху, вправі і т.д., а розвиток смислу, що породжує цей рух. У такий спосіб повинне змінитися розуміння фізичного виховання, як простору діяльності педагога, що створює спеціальні умови для успішного розвитку як фізичної так і ціннісної сторони особистості студента. В узагальненому виді можна констатувати одну позицію, що прояснює весь комплекс проблем, що встають перед педагогікою фізичної культури, Сучасна освітня політика вступає в протиріччя з традиційною ідеологією фізичного виховання, оскільки поставлена нова мета не відповідає існуючим, нехай навіть і науково обґрунтованим, засобам її досягнення.

Приватним моментом досягнення такої мети є вимога виділення у змісті навчання компоненту, який не зводиться до змісту засвоєваних дисциплінарних знань, а є орієнтованим на розвиток творчих можливостей студентів, що, на нашу думку, служитиме джерелом нових знань, нових поглядів та настанов, глибшого проникнення в суть предмету. Тільки у цьому випадку навчання служитиме розвитку і вдосконаленню здатності «творчого конструктивного розуміння». Саме в цьому герменевтика бачить функціональне призначення навчання. Ми розділяємо (з деякими виправленнями) практичну установку філософа, що цілком співзвучна з задачами нашого дослідження "розуміюча освіта основопокладається на процедуру розуміння, а значить тлумачення, інтерпретацію. Але це тлумачення не представить нічого принципово нового, якщо буде таким же як у класичній моделі навчання. Інтерпретацію не можна робити канонічної, вона є процес індивідуального осмислення" [8,с37]. Отже, при формуванні інтерпретаційної компетентності в умовах вищої професійної освіти доцільно виходити з індивідуальних цілей, розумового настрою та вольової спрямованості суб'єктів педагогічного процесу, тобто майбутніх вчителів. Опорним пунктом наших міркувань про створення програми експериментального курсу по "Фізичному вихованню" виступає ідея герменевтів і, зокрема Гадамера, про

онтологічний статус освіти. На думку Гадамера, у безпосередньому змісті слова "освіта" закладене щось, що розуміється не у своїй заздалегідь спланованій закінченості, а що - одночасно і виходячи з цього розуміння формується у власній гештальт і, можливо, буде зрозуміло надалі в освіті [4]. Це значить, що освіта являє собою особливу задачу, що полягає в тому, щоб вибудувати в собі самому те, що є освіта, сконструювати те, що не сконструйовано, - а це припускає, що будь-які спроби конструювання будуть знову недостатні [4;58]. Услід за Гегелем він вважає відмітною ознакою освіти її відкритість всьому іншому, іншим, більш узагальненим точкам зору. Методологічні розробки вчених герменевтичного напрямку дозволяють розглянути структуру людського досвіду і способи роботи з ним не тільки і не стільки крізь призму знання й абстрактної істини. Ця методологія підсилює нашу увагу до конкретних питань, що виникають у реальному житті людини, і головне - до актуальних способів їхнього рішення. Класик герменевтичного напрямку у філософії Г-Г. Гадамер підкреслює, що « інтерпретація не додаткова процедура пізнання, а творить первісну структуру «буття в світі»[4:303]. В основі інтерпретації набір засобів, правил визначеного обернення з речами, з іншими і самим собою, процедура зміни цих правил. Знання при цьому знаходить вид не абстрактної універсальної істини, а форму точного рішення проблеми, здійсненого в конкретній ситуації. Пафос нашого розгляду зводиться до того, щоб практики інтерпретації включити в число актуальних задач сучасного фізичного виховання..

Герменевтичний підхід дозволяє інакше розглянути зміст навчання, що з'являється не як набір готових рішень, придатних на усі часи, а по образному вираженню М. А. Гусаковського як своєрідна скарбничка "правильних" способів реагування на непередбачені ситуації у власній життєдіяльності, що вимагають для свого розуміння "засвоєння досвіду роботи із собою ", усякий раз визначеної кореляції із сучасністю [5]. Культура при цьому з'являється як нескінченно відкрита система, а реакція індивіда знаходить характер принципової непередбачуваності. Отже, усе більш затребуваним стає образ педагога, здатного реагувати на виклики сучасності, педагога здатного грамотно інтерпретувати педагогічні явища, інтегруючи знання із самих різних областей, і учня, що готує, до прийняття грамотних, відповідальних дій у різних сферах життєдіяльності.

При такому розумінні навчання мова йде не про безпосереднє механічне оволодіння предметом, а про можливість та доцільність починати з загального, використовуючи ідею В. В. Давидова про змістовне узагальнення [6], надавши студентам можливість конкретизувати в одиничному, в деталях. Це, в свою чергу, дозволить підвищити теоретичний рівень змісту навчання. З точки зору особистості це означає формування і розвиток її творчого потенціалу, що пов'язаний не стільки з обдарованістю й талановитістю, скільки з загальним пошуково-інтерпретаційним підходом до виконання діяльності. Однак тут недостатньо тільки тренувань у вирішенні поставлених викладачем творчих завдань. Слід розкривати структуру завдань, знайти елементи, розробити способи вирішення, а далі переходити до видозмін цих способів, висування нових цілей і завдань. Тому звертання до герменевтичної методології обґрунтований необхідністю розробки нового змісту навчання, який сприяє розвитку інтерпретаційної компетентності, а не просто ще однієї методики розвиваючого навчання.

При конструюванні змісту навчання на рівні навчального предмету ми не обмежились виділенням науково - дисциплінарного компонента, що по суті є провідним і виконує функцію формування системних знань. Вже наш вихідний принцип конструювання навчального предмету змушує поставити під сумнів можливість інтенсифікації навчання шляхом засвоєння предметно-змістовного знання, знань про способи та методи пізнання. Очевидно, не слід зводити процес навчання тільки до формування інтелектуального потенціалу студента. У професійній підготовці майбутнього вчителя необхідними є інші орієнтири. Як справедливо затверджує В. В. Серіков "компетентність не тотожна проходженню курсу, а зв'язана з деякими додатковими передумовами розвитку фахівця його власне творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав"[1; 13]. Ключове значення у цьому контексті має герменевтико-орієнтоване навчання, суть якого у зверненості педагогічного процесу до особистості студента з метою розуміючого, чуттєвого досягнення істини за допомогою операцій гуманітарного пізнання серед яких інтерпретація, оцінювання індивідуального засобу сприйняття предмету, засвоєння механізмів спілкування з людьми. Провідні фахівці в галузі сучасної персонології пов'язують інтерпретацію з поняттями «образ мислення» або «рівень розуміння» явищ навколишньої дійсності, «Я - концепція», «самоусвідомлення», «саморозуміння», «самоактуалізація» та інші якості «самості» людини [М. Гальтон, А. Комбс, Дж. Келли]. Вони дійшли висновку, що розумінню (а значить, інтерпретації) можливо і треба навчати, і це призведе до актуалізації, прояву вищезазначених якостей, особливо значущих у нинішніх умовах. З методологічних позицій персонології декларується твердження, що майбутні вчителі повинні нести у собі певний потенціал реформування існуючої системи освіти. Такий висновок безумовно потребує активних, невинних пошуків у галузі педагогіки. Творчий рівень розуміння тексту розглядається науковцями як інтерпретація . Творчий рівень розуміння являє собою створення нового знання і нових змістів, незапланованих інтенцією автора. Найчастіше це суб'єктивна чи об'єктивна інтерпретація змісту, оцінка змістовних і стилістичних особливостей тексту. При читанні наукової літератури це може бути утворення нових понять, теорій, виявлення нових концепцій і схованих відповідей на проблеми, що існують у науці і практиці. Іншими словами, як відзначає С. А. Васильєв, це наукова творчість.[2].

У працях І. Я. Лернера та його школи вже багато років розповсюджується думка про можливість вчити творчості. Досвід творчої діяльності є особливим компонентом у змісті навчання. Зміст цього досвіду є процесуальною характеристикою творчості, що складається з обмеженої кількості процедур, засвоєння яких і є засвоєнням досвіду творчої діяльності, тобто психологічних процесів, які регулюють здійснення процедур. Не обговорюючи даного твердження по суті (це віддалило би нас від розглядуваного питання) відзначимо, що включення у зміст навчання творчої діяльності навряд чи змінить концептуальну основу

усього процесу навчання. Замість того, щоб розкрити, визначити реальне протиріччя, яке існує в процесі формування будь-якої людської здібності, в тому числі і здатності до навчання, пізнання нового, автор подає спрощене вирішення, зводячи здатність до пізнання до оволодіння тими структурними характеристиками діяльності, в якій вона формується. Без сумніву, внутрішні, суб'єктивні якості особистості – її здібності формуються і створюються у діяльності, але не зводяться до структурних компонентів діяльності.

Як зазначають психологи, у функціонуванні особистості вибір чи зміна тієї чи іншої конкретної норми поведінки регулюється стійкою особистісною нормою. Безумовно, творчість виступає як механізм розвитку навчальної діяльності, а разом з тим і особистості студента. Дане твердження є справедливим особливо в тому випадку, якщо нахили особистості до певного виду діяльності, в якій вона досягає високих результатів, «перетворюються у той ранг», за допомогою якого підтягується до високого рівня розвитку уся особистість в цілому, в усьому багатстві її потенційних можливостей. Тільки тоді, коли навчальна діяльність, спрямована на оволодіння знаннями педагогічних основ, сформована на більш високому рівні, починає чітко виявлятися позитивний взаємний вплив її нормовідповідної та творчої сторін, а головне, відбувається перебудова настанов і мотивів особистості, становлення персональної «картини світу». Якщо ж звернутися до високоефективної діяльності вчителя-новатора, вченого, художника, винахідника, то можна переконатися в тому, що тут виходять нормативні продукти й реалізуються нормативні соціальні функції саме завдяки їх творчості, що, в свою чергу, ґрунтується на майстерному володінні нормативними засобами діяльності, в тому числі знаннями і уміннями. Звідси безсумнівним є висновок про те, що особистість є здатною до навчання там, де і коли їй надається можливість творчого досягнення, де будується своїми силами досвід досягнення продукту діяльності і осмислення цього досвіду, що призводить до самостійного вибору нових завдань і цілей. Успішність навчання у цьому випадку збільшується не тільки за рахунок зростання усвідомлення, рефлексивності знань і умінь, але й за рахунок опанування нового виду досвіду: виявляє й ідентифікує проблеми, здобуває навички дослідження і проектування, співробітництва, застосовує відомі і створює нові технології одержання продукту, оцінює якість результату, тобто досвіду інтерпретації.

Підкреслимо, що нова парадигма інтерпретації в дискурсіїному полі сучасної філософії має значимі епістемологічні і прикладні методологічні наслідки для всіх галузей гуманітарних наук. У рамках герменевтичного (М. Хайдеггер, Г-Г. Гадамер, Ю. Хабермас, П. Ріккер, К. О.Апель), постструктуралістичного (Р. Барт, Ю. Кристева, Ж. Делез, М. Фуко), постмодерністського (Ж-Ф. Ліотар, П де Манн, Хассан, Джеймсон) дискурсів, проблема інтерпретації одержала і продовжує одержувати різнобічне висвітлення. Виявилися границі загального проблемного поля дискусій, що визначають рух думки в просторі нової інтерпретаційної парадигми в області педагогіки. Це обумовлено тим, що нова парадигма дозволяє перебороти традиційну раціоналістичну орієнтацію в освіті, протистояти погрози деякого "технологічного тероризму", меркантилізації і знеособлювання знань про людину. В інтерпретаційній парадигмі вищої педагогічної освіти найважливішим орієнтиром для модернізації його змісту стає принципово нова філософія пізнання, як синтез різноманітних когнітивних практик, створених і реалізованих у культурі минулого і сьогодення. Аналіз робіт теоретиків герменевтичного напрямку дозволяє виділити два типи таких практик: перший - за зразком і подобою природничих наук реалізує варіанти гносеологічних і логіко-методологічних практик. Другий бере за зразки гуманітарні і художні форми мислення, усе багатство практик екзистенціально-антропологічної традиції. Розуміння педагогічного знання відбувається як "входження в герменевтичне коло" через "наведення мостів" від звичайних значень знання до смислів: при цьому контекст об'єктивного наукового знання накладається на контекст культури, а потім на контекст життя конкретного суб'єкта інтерпретації. На основі трансформації образно-концептуальних моделей у моделі проблемних ситуацій, що інтерпретуються у процесі з'єднання логіки матриці, що матеріалізує наукову парадигму, з логікою оповідання оформляється предмет пояснюючого розуміння в єдності його афективних і гностичних характеристик [7].

Нова парадигма інтерпретації покладена в основу розробленої нами програми, ціль якої розвиток фізичної культури свідомості. Таке визначення мети припускає звертання вчителя до ціннісно-культурного шару свідомості учнів, як внутрішньому суб'єктивному середовищу, що є основним джерелом самоорганізації особистості. Такий герменевтичний погляд на проблему мети у фізичному вихованні дозволив виділити ряд універсальних для гуманітарного пізнання положень, що визначили світоглядну спрямованість добору принципів для побудови змісту програми експериментального курсу з фізичного виховання. При виділенні принципів ми спиралися на опубліковані висновки дослідження теоретичних основ педагогічної герменевтики [7], до таких принципів-орієнтирів відносяться наступні: органічне сполучення пізнання із самопізнанням на основі нескінченного циклічного уточнення сенсу і значень у русі по герменевтичному колу: від загального до частки і від часткового до загального; сполучення логіко-наукового і художньо-естетичного підходів у процесі збагнень педагогічної дійсності й освоєнні педагогічних знань; "вчувствование", "вживання" (дивінація) у внутрішній світ і психологію іншого "Я", у педагогічну ситуацію в цілому; з'єднання в педагогічній діяльності творчої активності з розумною і поважаючою пасивністю; наявність установки на відому "реабілітацію" життєвих проявів і "інакості" іншого, уміння спостерігати і делікатно допомогти творчому саморозкриттю людини; опора в розумінні на діалог як необхідна умова саморозкриття суб'єктів педагогічного процесу; пізнання і розуміння на основі обліку діалектичної єдності і взаємозумовленості мови і мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А., Сериков А. С. Компетентностная модель: от идеи к образовательной практике / Болотов В. А., Сериков А. С. // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
2. Васильев С. А. Рівні розуміння тексту / Васильев С. А. // Розуміння як логіко-гносеологічна проблема. – К., 1982. – С.91-122.
3. Виленский М. Я. Физическая культура в образовательном пространстве / Виленский М. Я. // Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетия : Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 3. – СПб., 2001. – 35-44.
4. Гадамер Г-Г. Истина і метод / Г-Г. Гадамер. – К.: Юніверс, 2001. – 263 с.
5. Гусаковский М. А. Университет в поисках нового образа научности / Гусаковский М. А. // Наука и образование на рубеже третьего тысячелетия. Тезисы докладов Международного конгресса (Минск, 3-6 октября 2000 г.) В 2 кн. Мн., 2000, Кн. 1. – С. 10-17.
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 422 с.
7. Закирова А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / Закирова А. Ф. // Педагогика, 2004. – № 1. – С. 32-42.
8. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование / Сулима И. И. // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 36-43.

Подано до редакції 15.10.12
