

С. В. Кудряшов

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

*Работа представлена кафедрой философии образования
Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.
Научный руководитель – доктор философских наук, профессор Е. М. Сергейчик*

В статье рассматриваются необходимость и условия реализации герменевтического подхода в преподавании истории, обусловленные современными тенденциями, возникшими в сфере исторического образования за последние 20 лет. Статья содержит сравнительный анализ подходов в преподавании истории, показывая преимущества и перспективы использования философской герменевтики в школьном историческом образовании.

Ключевые слова: образование, герменевтика, преподавание истории, становление диалога, лично-значимое отношение к истории, становление мировоззрения учащихся.

S. Kudryashov

HERMENEUTICAL APPROACH IN HISTORY TEACHING AT SCHOOL

The article is devoted to the necessity and conditions of realisation of the hermeneutical approach in school history teaching, which are stipulated by the modern tendencies in historical education, appeared in the last 20 years. The article contains the comparative analysis of the history teaching approaches and shows the advantages and perspectives of the hermeneutical approach in school history teaching.

Key words: education, hermeneutics, history teaching, forming of a dialogue, personality-centered attitude to history, forming of students' world view.

Состояние и перспективы развития школьного исторического образования, его идейной и мировоззренческой составляющей – это одна из самых актуальных проблем современного российского среднего образования в целом. Образовательная реформа, начатая в Российской Федерации в 1990-е гг., так еще и не завершена. Но, несмотря на незавершенность, она наметила основные направления развития школьного образования, одно из которых – вариативность его содержания.

Но вариативность – не самоцель. Она должна быть обусловлена насущной потребностью введения в школе новых методов образования, в нашем случае – исторического. Поэтому следует начать с того, в чем состоит потребность применения именно герменевтического подхода в школьном историческом образовании.

Эта потребность обусловлена современными тенденциями, возникшими в сфере исторического образования за последние 20 лет.

Во-первых, это конфликт теоретических положений о преподавании истории, возникший в 90-е гг. XX в. в результате отказа от марксистско-ленинского варианта интерпретации исторического контекста как единственно возможной исторической концепции; во-вторых, это проблема нравственной оценки человеческой деятельности в исторической ретроспективе и, соответственно, в перспективе поисков вариантов дальнейшего существования общества; в-третьих, это возникшая тенденция к замене информационного подхода в преподавании истории лично ориентированным подходом; в-четвертых, включение в содержание образования новых понятий и фактов, а также альтернативных интерпретаций в оценке проблем прошлого.

Перечисленными тенденциями не исчерпывается необходимость применения герменевтического подхода в преподавании истории в школе, однако и из этого неполного

перечня становится ясным то, что появляется потребность в педагогических подходах и технологиях, обучающих не только воспринимать и запоминать информацию, но и умению творчески ее перерабатывать, видеть исторические проблемы и пытаться решать их.

В таких условиях становится актуальным использовать философские подходы анализа исторических явлений и процессов, так как философия по отношению к другим наукам представляет собой базовый, основополагающий тип знания. И знание это принципиально интерпретационное, что согласуется с понятием предмета исследования педагогической герменевтики как таковой, который является учением о «понимании» как методологической основе гуманитарных наук.

Вопрос о применении герменевтического подхода в изучении истории встал у нас в стране в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в., когда на смену теории общественно-экономических формаций стали приходить другие методологические подходы. Эта тенденция была во многом стимулирована возросшим начиная со второй половины 80-х г. XX в., интересом к работам В. Дильтея, Х.-Г. Гадамера, М. Хайдеггера, Р. Дж. Коллингвуда, А. Тойнби, О. Шпенглера, К. Ясперса, Ф. Анкерсмита, Ю. Хабермаса, П. Рикера, О. Ф. Болльнова и др. Именно они обосновали положение о плюрализме интерпретации смысла истории, «герменевтическом круге», диалоговом подходе к изучению исторического источника.

Что касается изучения истории в средней школе, то герменевтический подход в первую очередь позволит развить у школьников интерес к изучению истории, а также создаст возможность условий, обеспечивающих творческое и аналитическое отношение учащихся к историческому материалу в процессе соприкосновения с ним. Это хорошо подтверждают слова современного немецкого философа Юргена Хабермаса, который при определении понятия герменевтики говорит, что «всякое осмысленное выражение – будь то вербальное или невербальное высказывание, любой артефакт (например, орудие труда), какое-либо человеческое установление или отрывок текста – может быть идентифицировано в

двойкой установке: и как доступное наблюдению событие, и как доступное пониманию объективированное значение» [5, с. 38]. В этой формулировке закладывается известное понимание герменевтики как метода прояснения условий, делающих возможным понимание смысла того или иного текста, того или иного события или артефакта; и герменевтики как течения современной философской мысли.

Речь, конечно, не идет об исключительности герменевтического подхода при преподавании истории в школе, но об использовании его наравне с остальными методами развития исторического сознания: как когнитивными, так и практическими. В ситуациях, когда существует множество прочтений одной и той же исторической ситуации, особенно при современной множественности ценностных систем – для того, чтобы помочь учащимся понять свой собственный личностный мир. Ведь образование есть неотъемлемый атрибут личности и в первую очередь определяется степенью ее внутреннего развития. К тому же мир истории – это мир личностей и их взаимодействия между собой. А чтобы понять других – нужно прежде всего понять самого себя. Тем более что философская герменевтика тесно связана с философией экзистенциализма, а экзистенциализм, по О. Ф. Болльнову, возникает как раз в период переоценки ценностей, когда все вокруг становится неясным и сомнительным и опорой для утверждения в мире можно найти только внутри самого себя. Ну а история, как писал Карл Ясперс, и «есть диалектическое преодоление духовных кризисов... она в конечном счете всегда представляет собой некое решение и результат человеческих решений» [6, с. 61].

Конечно, в преподавании истории, каким бы ни был подход, важны и методика, и выбор структуры урока для каждой конкретной цели, и выбор темы для более детальной проработки, и изучение источников, и многие другие факторы, общие для различных способов обучения; но прежде всего нужно сказать об общих принципах герменевтического подхода в преподавании истории как возможности создания на основе идей герменевтики универсального когнитивного

аппарата, помогающего учащимся обработать вариативность исторического процесса через его интерпретацию. Сюда, кроме деятельности учащихся, входит и деятельность преподавателя, и внешние и внутренние условия, влияющие на философско-методологическую базу педагогической среды при герменевтическом подходе, а также объект познания как участник учебного процесса. Внутренними условиями при этом выступают онтологический статус участников учебного процесса, понимание как особая реальность, раскрывающая их существо, а также онтологическая структура самого герменевтического акта. В качестве внешних условий рассматриваются любые научные знания, язык общения, а также традиция как способ бытия человека в мире в качестве условия его самоопределения.

Именно на традицию как на категорию герменевтической науки, как и на другую ее категорию, называемую «предпонимание», можно опереться прежде всего. Ведь изначально дети, даже если взять гипотетический случай ученика, совершенно не готового к уроку, уже что-то чувствуют, поэтому конкретный исторический сюжет в какой-то степени может быть им знаком хотя бы в общем смутном контексте истории, представляемом ими исходя из увиденных фильмов, рассказов взрослых, из туристических поездок и увиденных в них памятников древности, из посещения музеев... Может быть, из прочитанных книг – хотя эта ниша сейчас практически оккупирована электронной виртуальностью. Но даже из компьютерных игр, наконец – как бы они ни извращали исторический смысл, сводя свое действие к некой абстрактной псевдоисторической реальности, – можно получить пусть неясное, но все-таки «чутье» исторического процесса. А если (как и должно быть) учащийся готов к уроку, герменевтические категории «предпонимание» и «традиция» у него наполняются смыслом, предполагая также и полноценную готовность к достижению коммуникативной цели конкретного урока.

Так или иначе, учащиеся уже вооружены некими предварительными понятиями, которые впоследствии, согласно Х.-Г. Гадамеру, «заменяются понятиями более уместными».

И мы можем сказать, что в процессе обучения происходит постоянное «набрасывание-заново», которое и составляет смысловое движение понимания-истолкования (процесса, который описывает М. Хайдеггер, обращаясь к проблеме предпонимания). То есть дети, изучающие историю, постоянно находятся «внутри» герменевтического круга. Кроме постоянного «предпонимания», здесь необходимы открытость к мнению другого человека (или к мнению текста), а также отказ от предвзятых подходов.

Именно тут возникает потребность диалога при изучении исторических дисциплин. Диалога как средства понимания исторического процесса, но в первую очередь как средства понимания самого себя. Тем более что сама интерпретация предполагает диалогические (полилогические) отношения как между людьми, познающими исторический контекст, так и между ними и каким-либо текстом или предметом, выделяемым из исторического контекста. Понимание можно рассматривать здесь как процесс получения осмысленного (т. е. ценностно нагруженного) знания, которое и «ставит перед учителем проблему освоения и реализации диалогового обучения, которое предполагает интенсивные творческие поиски таких согласованных решений, которые рождаются в результате взаимодействия всех участников педагогического процесса» [4, с. 75].

К тому же, по словам Х.-Г. Гадамера, «само историческое предание существует в среде языка, так что предпочтительный предмет истолкования сам имеет языковую природу» [2, с. 452]. Так что, ко всему прочему, для реализации герменевтического подхода в преподавании истории в школе необходимо формирование достаточной коммуникативной компетенции учащихся. Недостаточная коммуникативная компетенция в условиях образовательного процесса может воспрепятствовать любому подходу в историческом образовании вообще. Возможно введение в обиход учебных занятий специального глоссария, заполняемого самими учащимися, в котором кроме специальных историко-социальных терминов содержатся лексические формы и

тропы для успешного построения своей осмысленной речи. Могут рассматриваться такие компоненты формирования коммуникативной компетенции, как успешное достижение коммуникативной цели и преодоление трудностей коммуникации. Для герменевтического подхода в изучении истории несоизмеримо важен полноценный полилог между участниками образовательного процесса, который, так или иначе, сводится к диалогу. Это так, поскольку каждый в этом процессе противостоит не конкретному количеству участников разговора, но с позиций своих собственных личностных смыслов противопоставлен миру как таковому, воспринимая его как нечто отличное от самого себя. И в диалоге важен именно «опыт “другого”, опыт “Ты”, опыт слова, которое соединяет в себе “Я” и “Ты”» [1, с. 87].

Проблема организации диалога в рамках реализации герменевтического подхода в преподавании истории в школе предполагает решение двух задач. Первая из них – организация диалога в виде субъект-субъектного взаимодействия, определяемого коммуникативно-компетентными характеристиками; вторая же, напрямую касающаяся данного исследования – это организация герменевтического диалога, который, в отличие от первого типа, должен обеспечить экзистенциально-онтологическое пред-усмотрение самой сущности понимания. То есть от создания педагогических условий организации диалога в образовательной среде нужно перейти к диалогу как образовательной среде.

В ходе выполнения первой задачи учитель, вовлекая учащихся в диалог, должен ожидать от них самостоятельного мышления и, как следствие, употребления ими приведенных в глоссарии лексических форм и тропов. Таким образом, кроме всего прочего, должен осуществиться диалог учащегося с внешне заданным содержанием образования.

Вторая задача предполагает становление диалога в качестве главного компонента, заключающегося «не во внешней передаче известных ранее знаний личности учащегося, а их генерировании наряду с опытом самой личностью изнутри, которые являются не только личным, но и общекультурным достоянием» [3]. Таким образом, создается то, что можно назвать образовательной деятельностью ученика «по конструированию им собственного смысла, целей, содержания и организации образования, что обеспечивает творческую самореализацию учащегося в процессе его образования» [3].

При реализации герменевтического подхода в преподавании истории наиболее важна вторая задача. Чтобы образно понять это, надо сравнить между собой две схемы. Прежде всего это схема «классического» преподавания истории (рис. 1).

Здесь содержание исторического образования стоит между учителем и учеником в качестве довольно значительной дистанции. А абсолютным диктатором выступает исторический опыт, отраженный в историческом сознании общества. Он определяет и содержание



Рис. 1. Модель «классического» преподавания истории

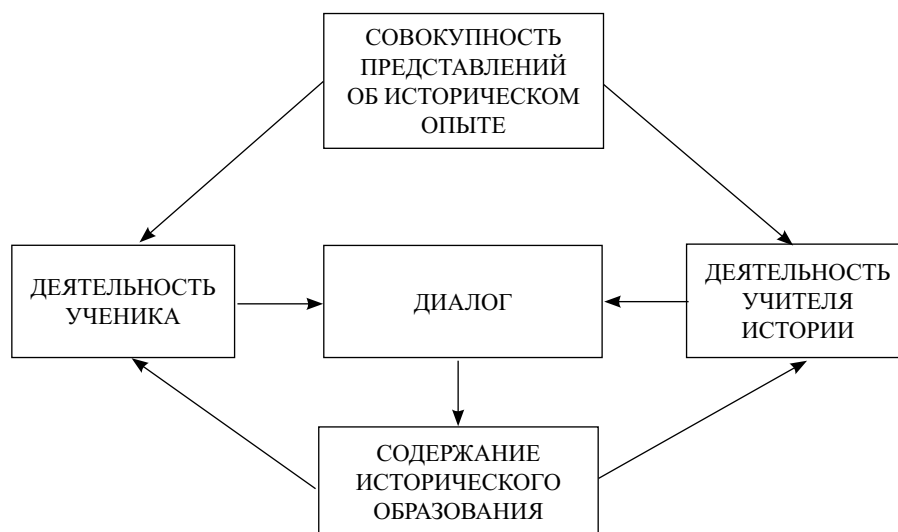


Рис. 2. Модель преподавания истории при реализации герменевтического подхода

исторического образования, и деятельность учителя истории. Ученику в этом случае отводится весьма незавидная роль «усвоителя» некоего препарированного и дозированного знания, не более того. Причем в данном случае историческое знание постигается учеником как некая аксиома, как нечто незыблемое и непреложное. Человеческая история представляется ему как бы в виде кристаллов, застывших во времени и дошедших до нас в неизменном и поэтому неоспоримом виде. Но ведь нечто подобное может иметь отношение лишь к истории минералов, где действительно все произошедшие процессы формирования отражены в структуре самого камня или кристалла. Но на человеческое общество если и можно проецировать подобные процессы, то весьма и весьма осторожно. И как при подобном способе передачи знания ученик может постичь самое главное – то, что и нужно постигать в процессе образования, т. е. самого себя? Ведь самого себя он не может представить в виде застывшего или застывающего кристалла. Он чувствует, что находится в постоянном изменении, в постоянном поиске, чувствует, как в нем пульсирует жизнь... Так что для пытливого ума при таком способе преподавания возникает больше вопросов, чем ответов.

Рассмотрим теперь возможную схему исторического образования, которая «вписывает-

ся» в реализацию герменевтического подхода в преподавании истории.

Первое, что можно увидеть здесь, – это совокупность представлений об историческом опыте, которая «задает тон» диалогического занятия, а также отсутствие прямой связи содержания исторического образования с этой совокупностью. То есть содержание исторического образования определяется в ходе диалога между учителем и учеником. Учитель лишь выступает инициатором, задавая тему, т. е., приводя весь механизм в действие (и, конечно, контролируя его работу).

Особенно в этой схеме хочется отметить то, что содержание исторического образования, определяемое диалогом, в качестве обратной связи «возвращается» к участникам диалога и начинает вносить коррективы в сам диалог, который, в свою очередь, вносит коррективы в содержание исторического образования.

Историческое сознание общества тем не менее находится в постоянном воздействии на эту систему.

Таким образом, мы уже имеем дело с настоящим герменевтическим кругом, а такая модель становится более эффективной, чем иные коммуникативно-диалогические модели исторического образования, и превращается уже в личностно ориентированную образовательную модель.

Конечно, герменевтический метод не универсален. Это лишь один из методов развития исторического сознания у школьников. Но наряду с другими методами (когнитивными, практическими, проблемными и др.) герменевтический может быть эффективен в конкретной учебной ситуации или в конкретный период освоения курса школьной истории, позволяя учащемуся в полной мере выстроить некую систему исторических координат, в чем-то подобную Декартовой, и, соответственно, найти в ней ту «отправную точку», по отношению к которой он сможет выработать свое личное мнение и взгляд как

на исторический процесс, так и на качество отражения этого процесса в учебниках и исторической литературе, что неизбежно приведет к совершенствованию его аксиологических установок.

В любом случае результатом использования этого метода станет более глубокое проникновение в содержание изучаемого материала, развитие у учащихся интереса, активности, изменение эмоционального настроя при изучении истории, формирование личностно значимого отношения к предмету и в конечном итоге становление убеждений и мировоззрения учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988.
3. Король А. Д. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 22 февраля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-6.htm>
4. Сергейчик Е. М. Понимание как философско-педагогическая проблема // Вестник ЛОИРО (Ленинградского областного института развития образования). 2003. № 4.
5. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000.
6. Ясперс К. Всемирная история философии. СПб.: Наука, 2000.

REFERENCES

1. Gadamer Kh.-G. Aktual'nost' prekrasnogo. M.: Iskusstvo, 1991.
2. Gadamer Kh.-G. Istina i metod. M.: Progress, 1988.
3. Korol' A. D. Ot monologa k dialogu: metodologicheskiye predposylki proektirovaniya obrazovaniya evristicheskogo tipa // Internet-zhurnal «Eydos». 2007. 22 fevralya. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-6.htm>
4. Sergeychik E. M. Ponimaniye kak filosofsko-pedagogicheskaya problema // Vestnik LOIRO (Leningradskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya). 2003. N 4.
5. Khabermas Yu. Moral'noye soznaniye i kommunikativnoye deystviye. SPb.: Nauka, 2000.
6. Yaspers K. Vsemirnaya istoriya filosofii. SPb.: Nauka, 2000.