

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СОВОКУПНОСТЬ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕДУР

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

В статье рассматриваются основные модусы герменевтического подхода в школьном историческом образовании, включающие в себя интерпретацию текста, создание модели социальной реальности и организацию диалога, ориентированного на реалии современного педагогического процесса. Как совокупность специфических эпистемологических процедур они должны создавать теоретико-методологические предпосылки герменевтического подхода в школьном историческом обучении.

Ключевые слова: образование, герменевтика, преподавание истории, интерпретация текста, модель социальной реальности, организация диалога.

S. Kudryashov

HERMENEUTICAL APPROACH IN SCHOOL HISTORY TEACHING AS A TOTALITY OF SPECIFIC EPISTEMOLOGICAL PROCEDURES

The article presents the basic methods of the hermeneutical approach in school history teaching, including interpretation of text, creation of a social reality model and organisation of a dialogue oriented to the facts of the modern pedagogical process. As a totality of specific epistemological procedures, they would create theoretical and methodological preconditions for the hermeneutical approach in school history teaching.

Key words: education, hermeneutics, history teaching, interpretation of text, model of social reality, organisation of dialogue.

Герменевтический подход в преподавании истории в школе должен быть комплексным. Он, например, не может касаться только понимания смысла того или иного текста, хотя для истории как науки анализ текстов, из которых, как правило, получают знания об исторических событиях и с которыми сверяют представления о понимании тех или иных артефактов, имеет основополагающее значение. Но для обучения истории с целью понимания ее не только как науки о развитии общества, но и как самостоятельного процесса этого недостаточно. Должно произойти осмысление учащимися «исторически сложившихся культурных, религиозных, этнонациональных традиций, нравственных и социальных установок, идеологических доктрин», что в конце концов должно привести к расширению «социального опыта учащихся при анализе и обсуждении форм человеческого взаимодействия в истории» [9, с. 15].

Эта цель может быть достигнута при помощи совокупности специфических эпистемологических процедур, среди которых следует выделить три: интерпретацию текста, создание модели социальной реальности и организацию диалога как средства создания языковой ситуации воспроизводства общих смыслов в условиях интерпретационного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Интерпретация текста первична по отношению к двум другим позициям, поскольку является несомненной реальностью, представляющей собой объект знания, которое отображает социальную реальность и одновременно конструирует ее. То есть историческое знание так или иначе выражается именно в текстах. А всякий документ – это некое языковое обнаружение, которое имеет двойную природу. С одной стороны, письменный документ – это часть общей схемы языка, а с другой – результат творчества какого-то конкретного человека. И, таким образом, герменевтика, изначально ставит двойную задачу: во-первых, это исследование языкового обнаружения в качестве элемента определенной языковой системы; а во-вторых – обнаружение стоящей за документом уникальной субъективности автора. «Вы-

ражением объективной стороны понимания является грамматическая, субъективной – психологическая интерпретация. Понимание есть взаимообитие этих двух моментов» [1].

У Поля Рикёра мы тоже находим постановку двойной задачи, но несколько другого плана. Он говорит о том, что при интерпретации текстов «возникает существенная трудность, поскольку повествовательное поле разделяет кардинальная дихотомия: с одной стороны, повествования, претендующие на истину, сравнимую с истиной дескриптивных курсов в научном произведении (это, скажем, история...), и, с другой стороны, вымышленные повествования...» [7, с. 297].

Если же рассматривать текст в более широком смысле – как дискурс, как связанную воедино совокупность высказываний и т. д., то мы получаем реципиента текста, рефлексизирующего по поводу социокультурного смысла данного исторического факта как совокупности элементов некоей социально-исторической реальности, выраженной в виде системы знаков, передаваемых одним сознанием и воспринимаемых сознаниями другими.

Кроме того, известно, что для исторической науки все события разворачиваются во времени. Но временность – это характеристика, имеющая отношение не только к реально происходившим событиям, поскольку все формы повествования носят временной характер. И общей «вербальной композицией», которая конституирует текст в повествовании, П. Рикер, ссылаясь на Аристотеля, называет термин «*mythos*», т. е. «фабулу» или «интригу». Ведь повествуемые события отбираются, упорядочиваются, каждому действию отводится свое место – это и есть процесс интригообразования, который «превращает фабулу в “законченную и цельную” историю, имеющую начало, середину и конец» [7, с. 298].

Таким образом, раз и история, и вымысел одинаково разворачиваются во времени, то появляется проблема отношения между научной историей и так называемой «повестью», т. е. некая дистанция, «которую повествование устанавливает между собой и живым опытом» [7, с. 299]. Именно эту дистанцию и должны осознавать учащиеся, и именно в этом осо-

знания и должна заключаться основная цель интерпретации. К тому же у учащихся должно возникнуть понимание того, что некогда реально произошедшие события были при помощи текста преобразованы в историю, а затем, через некоторое время, извлечены из этого текста и соответствующим образом поняты. Причем в этом случае понимание того или иного события и его некогда состоявшаяся реальность могут быть далеко не адекватны.

Однако именно на этой стадии становится возможным создание модели социальной реальности, в которой осуществляется взаимодействие исторического прошлого и настоящего и которую можно рассматривать как одну из целей исторического образования вообще. При конструировании социальной реальности необходимо использовать разные типы знания, как специализированного, так и общего. Сюда входят: философское, религиозное, историческое, культурологическое, филологическое, политологическое и др. Этого требует проблема исторического диалога поколений, культур, цивилизаций.

Конструирование социальной реальности начинается с позиции исторического сознания – самого важного компонента суммарного результата исторического образования. Как пишет М. А. Барг, «ошибочно предполагать, что историческое сознание обращено только в прошлое, что оно исчерпывается только его объяснением. В действительности же прошлое – только грань исторического сознания, которое концептуализирует связь между всеми тремя модальностями времени: прошедшим, настоящим, будущим... Стержнем исторического сознания во все времена являлось историческое настоящее, сущее. Одним словом, историческое сознание – это духовный мост, переброшенный через пропасть времен, – мост, ведущий человека из прошлого в грядущее» [2, с. 24].

Можно сказать, что социальная реальность – это взаимодействие различных моделей исторического развития и их ценностного наполнения, т. е. взаимодействие сложных, многоуровневых мировоззренческих систем. И это взаимодействие, неоднородное акси-

ологически, не может предполагать некой одной безусловной точки зрения. По мнению Х.-Г. Гадамера, «даже обладая историческими познаниями и прекрасно отдавая себе отчет в исторической обусловленности всего человеческого мышления о мире, а значит и своей собственной обусловленности, мы вовсе не становимся тем самым на какую-то безусловную точку зрения» [6, с. 517, 518].

Конечно, при преподавании истории в средней школе, несмотря на вариативность содержания исторического прошлого, необходимо учитывать его оценку с точки зрения значимости этого прошлого для духовно-рационального и социально-практического опыта человечества в целом. Но надо помнить о том, что некая безусловная точка зрения на исторический процесс будет ошибочной. Но тем не менее создание модели социальной реальности вполне возможно. Она должна рассматриваться как предмет исторического знания, с точки зрения закономерностей ее общественного развития, исторических связей и взаимодействий, динамики цивилизационного процесса, структурно-функциональных и содержательных характеристик, факторов социальной жизни. Также необходимо рассматривать ее в культурологическом плане, как взаимосвязь личности и культуры. Таким образом, будет происходить осознание учащимися своей принадлежности к народу, культуре и цивилизации. А через это, в свою очередь, на уроках истории станет возможной социально-философская реконструкция системы исторических представлений, определявших тенденции развития мировой исторической науки.

Герменевтический подход в школьном историческом познании немислим вне диалога, как средства выражения межличностного отношения между участниками педагогического процесса, а также соотношения между языком и реальностью. Только в диалоге возможно достижение «общего понимания какого-либо вопроса или общего взгляда на вещи» [8, с. 40], так как только при взаимодействии с другими людьми, в процессе обмена идеями и формирования установок происходит усвоение любого опыта, в том числе и обще-

ственно-исторического. Только в диалоге, «во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке”, как для других, так и для себя самого» [3, с. 294]. Диалог «не ограничивается общением людей друг с другом, он... есть отношение людей друг к другу, выражающееся в их общении. Отсюда следует, что, даже если можно обойтись без слов, без сообщения, одно должно в любом случае необходимо присутствовать в диалоге – взаимная направленность внутреннего действия» [4, с. 99, 100].

Все эти качества диалога имеют непосредственное отношение к интерпретации, в том числе и на уроках истории в средней школе. По словам Х.-Г. Гадамера, «само историческое предание существует в среде языка, так что предпочтительный предмет истолкования сам имеет языковую природу» [6, с. 452]. Для герменевтического подхода в изучении истории в школе несоизмеримо важен полилог между участниками образовательного процесса, который так или иначе сводится к диалогу, 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» [5, с. 87].

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что для установления общих смыслов в ходе изучения истории в школе, необходима организация специальной диалогической ситуации, созвучной философии диалога, в которой диалог – это точка пересечения всех классических тем философии XX в. Философская концепция диалога в педагогике предполагает консолидацию сознаний на трансцендентном уровне взамен традиционной гносеологической структуры «субъект-объектного» общения.

Описанные выше эпистемологические процедуры можно считать основными модулями герменевтического подхода в школьном историческом образовании, включающими в себя исследование текста; создание модели социальной реальности, показывающей взаимодействие исторического прошлого и настоящего; и организацию диалога, ориентированного на реалии современного педагогического процесса. Именно они должны создавать теоретико-методологические предпосылки герменевтического подхода в школьном педагогическом процессе вообще и в историческом обучении в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Агапов О. Д.* Герменевтический и феноменологический подходы к пониманию интерпретации. URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue3/kult1.htm>
2. *Барг М. А.* Эпохи и идеи: становление историзма. М.: Мысль, 1987.
3. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.
4. *Бубер М.* Два образа веры. М.: Республика, 1995.
5. *Гадамер Х.-Г.* Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.
6. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. М.: Прогресс, 1988.
7. *Рикер П.* Что меня занимает последние 30 лет. Историко-философский ежегодник, 90. М.: Наука, 1991.
8. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2006.
9. *Чернова М. И.* Настольная книга учителя истории. М.: Эксмо, 2006.

REFERENCES

1. *Agapov O. D.* Hermenevticheskiy i fenomenologicheskiy podkhody k ponimaniyu interpretatsii. URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue3/kult1.htm>
2. *Barg M. A.* Epokhi i idei: stanovleniye istorizma. M.: Mysl', 1987.
3. *Bakhtin M. M.* Problemy poetiki Dostoyevskogo. M.: Sovetskaya Rossiya, 1979.

ПЕДАГОГИКА

4. *Buber M.* Dva obraza very. M.: Respublika, 1995.
5. *Gadamer Kh.-G.* Aktual'nost' prekrasnogo. M.: Iskusstvo, 1991.
6. *Gadamer Kh.-G.* Istina i metod. M.: Progress, 1988.
7. *Riker P.* Chto menya zanimayet posledniye 30 let. Istoriko-filosofskiy yezhegodnik, 90. M.: Nauka, 1991.
8. *Khabermas Yu.* Moral'noye soznaniye i kommunikativnoye deystviye. SPb.: Nauka, 2006.
9. *Chernova M. I.* Nastol'naya kniga uchitelya istorii. M.: Eksmo, 2006.