



УДК 37: 14

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Ломако Ольга Михайловна – доктор философских наук, профессор кафедры теоретической и социальной философии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: olga-lomako@yandex.ru

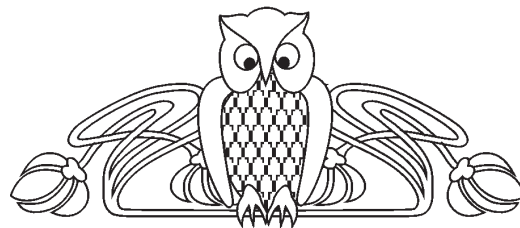
Статья посвящена социально-философскому анализу образования методом герменевтики. Раскрывается сложность и многоаспектность герменевтической парадигмы образования. Она включает в себя традицию и память, науку и историю, жизненный мир и социальные институты. Подчеркивается, что историческое развитие образования связано с изменением ценности природного и социального, политического и нравственного. В философии В. Дильтея и М. Хайдеггера образование определяется как важная социальная и культурная форма, в которой соединяются жизнь, наука и история. Речь идёт о герменевтическом понимании образования, которое направлено на поиск истоков европейского мышления, философии и науки. Методология философской герменевтики, связанная с феноменологией и философией жизни, позволяет рассмотреть образование в единстве человеческого разума и чувств, переживания и социальной памяти. Современный процесс трансформации общества обусловил необходимость новых форм образования, основанных на признании ценности взаимопонимания и диалога. Герменевтическая парадигма образования является педагогикой диалога, которая направлена на коммуникативное признание Другого. Философское осмысление образования и разработка эффективных способов его реформирования раскрывается через такие понятия, как «герменевтическая фактичность», «историческая жизнь», «герменевтический опыт».

Ключевые слова: немецкая философия, образование, социальная философия, герменевтика, герменевтическая фактичность, герменевтический опыт, понимание, историческая жизнь, память, традиция.

DOI: 10.18500/1819-7671-2017-17-3-278-282

Поставив радикальный вопрос об условиях возможности понимания чужой индивидуальности, Ф. Шлейермахер совершил решающий для современной философии поворот к герменевтике. Затем В. Дильтей по-философски основательно развил её проект, определяя герменевтику как учение о принципах гуманитарных наук. Здесь герменевтика выходит на несколько иной уровень, где она приобретает уже социально-онтологические функции, т.е. по праву претендует на роль философской дисциплины.

Основная задача герменевтического подхода – преодолеть отрыв философии от жизни – стала особенно актуальной в сфере воспитания и образования. Высказанная В. Дильтеем мысль о том, что «последнее слово философа – педагогика» [1, с. 7], послужила основой герменевтической парадигмы образования.



Заслуга В. Дильтея состоит в том, что он расширил область применения метода понимания, включив в нее герменевтику как теорию, направленную на осмысление, понимание и объяснение действий человека в истории и обществе, признавая, что воспитание и образование являются общественными функциями [1, с. 192].

Философ рассматривает воспитание и образование как повторение в индивидуальном развитии всей истории человеческого духа культурного развития человечества в целом. При этом приобщение к накопленному в истории опыту служит для него не целью, а надёжным средством обогащения жизни, каждый период которой представляет собой исключительную ценность. Педагогический процесс призван ориентировать индивида на совместную жизнь в обществе так, чтобы целью воспитания и образования было приобщение к жизни как полноте переживаний. В философии В. Дильтея понятие «жизнь» обретает методологическое значение и служит для утверждения в правах гуманитарного знания.

Рассматривая вопрос о происхождении гуманитарных наук, В. Дильтей утверждал, что они развиваются из творческой силы нации. С этого постулата началось новое воззрение на историю. Язык, обычай, конституция не имеют изолированного бытия (Dasein). Это только отдельные силы и деятельность одного народа, неразрывно соединенные в природе. Их объединяет общее убеждение народа. В. Дильтей называет это время «юностью народов», которая была «бедна понятиями», но богата «ясным сознанием, состоянием и отношениями», переживавшимися целиком и полностью. «Это ясное, сообразное природе состояние, сохраняется преимущественно в гражданском праве, плотью которого являются символические действия». Они выступают «настоящей грамматикой права» [2, с. 113–114].

В. Дильтей стал не только основателем философской школы исторической и философской герменевтики, но и основоположником нового направления – гуманитарной педагогики, которую можно назвать «педагогикой отношения».

Впервые тезис о реальном значении педагогического отношения для исследования обучения



и самого воспитательного действия был сформулирован В. Дильтеем в 1894 г. «Наука педагогики может начаться только с описания воспитателя в его отношении к воспитаннику. Прежде всего, нужно установить сам феномен и через анализ сделать его как можно более четким» [1, с. 192]. Хотя воспитание имеет общественную функцию, оно всегда конкретизируется в межличностном отношении, а именно – между старшим и младшим, между образованным и тем, кто еще только вступил на путь образования. Вся деятельность взрослого, так же как и подростка, требует пластичности (*Bildsamkeit*) молодого человека.

За этими высказываниями можно предположить личный опыт В. Дильтея в качестве домашнего учителя, благодаря которому он мог убедиться в том, что чтение и обсуждение, обучение и «советование» (*Beratung*), помощь и сострадание реализуются только в конкретных человеческих отношениях. Любая деятельность, значимая для молодого человека, должна совершаться таким образом, чтобы захватывать (*umfassen*) его самого. Отсюда проясняется установка В. Дильтея на то, что пластичность человека есть центр всех педагогических усилий и одновременно центр собственной деятельности воспитанника.

В основании такой установки лежат две теоретико-образовательные гипотезы, почерпнутые из традиции неогуманизма. Первая касается культурного богатства: культура не является «мертвой каменоломней», из которой можно доставать готовые куски, но должна быть самой жизнью. Объективный облик культуры должен воплощаться в субъективных речи, действии, мышлении, чтобы жить и действовать «образовательно». С данным подходом связано второе предположение, которое касается ученика. Установлено, что *человек и мир, человек и общество* не являются противоположными измерениями, поскольку люди в том мире, в котором они живут, думают, действуют и чувствуют, наделяют этот мир смыслом и значением и тем самым делают его осмысленным и значимым.

Жизнь, по В. Дильтею, присутствует только в определенном виде отношений целого к своим частям, взаимосвязь жизненного процесса воспринимается только через категорию значения отдельных частей жизни в отношении понимания целого, так что каждый период жизни человека имеет значение, а остальные зависят от него. Следовательно, *значение* есть всеобъемлющая категория, через которую жизнь вообще может быть воспринята. Изменчивость свойственна объектам, которые мы конструируем в изучении естественных наук так же, как она свойственна жизни. Но только в жизни настоящее включает представление о прошлом в воспоминании и о будущем в фантазии. Так, настоящее наполнено про-

шлым и несет в себе будущее. Слово «развитие» в гуманитарных науках не означает, что мы можем применить понятие цели к жизни индивида, нации, человечества; тогда наш предмет оказался бы «по ту сторону способа рассмотрения». Это понятие обозначает лишь *отношение*, присущее самой жизни.

Категория *значения* отражает отношение частной жизни к целому, обоснованное в самой жизни. Мы обладаем этой связью только посредством воспоминания, при котором мы можем обозреть прошлое. При этом *значение* приобретает свою ценность как понимание, восприятие жизни. Мы понимаем значение момента прошлого: он значим настолько, насколько в нем осуществилась связь через *событие*. Отдельный момент имеет *значение* через его связь с целым, через взаимоотношение прошлого с будущим бытия отдельного человека и всего человечества. Но в чем состоит собственная природа отношения части и целого внутри самой жизни? Это такое отношение, утверждает Дильтей, которое никогда *не завершается*. Нужно было бы подождать конца жизненного процесса и иметь возможность в час смерти обозреть целое, чтобы установить место каждой части. Нужно было бы подождать конца истории, чтобы обладать материалом во всей его полноте для определения ее значения. Вместе с тем для нас целое только тогда существует, точнее «присутствует» (*da ist*), когда оно состоит из частей [3, с. 87–88].

Понимание всегда существует между двумя способами понимания, и значение нашей жизни постоянно меняется. Цель будущего обусловлена определением прошлого. Оформление проживаемой жизни получает соответствующий масштаб посредством оценивания воспоминаний [2, с. 289]. Возникает вопрос, что же при рассмотрении течения собственной жизни конструирует связь отдельных частей в целое, делая возможным понимание жизни? Событие, переживание (*Erlebnis*) и есть единство, части которого связаны общим значением, чем снова подчеркивается, что категория «значение», очевидно, имеет особенно близкую связь с пониманием.

М. Хайдеггер впервые упоминает В. Дильтея в курсе лекций 1919 г. «Феноменология и трансцендентальная философия ценностей» [4]. Через год он ставит В. Дильтея в центр своего философского рассмотрения [5]. Для Хайдеггера речь идет о расширении понятия феноменологии в сторону того исторического измерения, отсутствие которого он постоянно отмечал у Э. Гуссерля. Герменевтика В. Дильтея в этом смысле становится исправлением самой жизни и её понимания как историчности. Собственное же понятие феноменологии М. Хайдеггера уже в 1919 г. включает



историческое понимание в его методологическую концепцию и сближается с герменевтикой: «Феноменология и исторический метод, их абсолютное единство в чистоте понимания жизни в себе и для себя» [4, с. 125]. В трактовке М. Хайдеггера, жизнь в её значениях сама по себе герменевтична, поскольку она есть вопрошающая, отвечающая и понимающая себя жизнь. Согласно герменевтической феноменологии М. Хайдеггера, «фактическая жизнь» есть жизнь в истории, поскольку понятие «фактическое» может быть понято лишь через понятие «историческое» [6, с. 26–28].

Первичное выражение «фактической жизни» есть опыт, который, впрочем, ничего общего не имеет с эмпирическим понятием опыта. Понимание опыта М. Хайдеггером сближается с определённым пафосом. Опыт должен быть не «сделан», а выстрадан: это всегда патетический опыт. В связи с этим встаёт проблема, которая беспокоила М. Хайдеггера всегда. Если опыт является действительным доступом к основному феномену философии, если философ только тогда может говорить о какой-то теме, когда он ею «живёт», тогда должен встать вопрос о научности философии вообще. Обычно мы считаем философию наукой. Эту позицию Хайдеггер характеризует как «познавательное, рациональное отношение», но жизнь далеко не исчерпывается таким отношением: в большинстве случаев мы узнаём свою жизнь не «познавательно».

Философия рождается из фактического жизненного опыта: отсюда переплетение мышления с жизнью. Эта мысль о переплетении жизни и мышления очень рано заставила М. Хайдеггера задуматься об отношении философии и университета. Уже в 1919 г. он обсуждает возможность действительной реформы университета, возвращаясь к нему три года спустя в размышлениях о живой взаимосвязи университета с жизнью, которая не должна быть разрушена в угоду наличным экономическим и политическим потребностям [7, с. 70]. Речь идёт о «живой историчности», которая есть не что иное, как культурное наследие, передаваемое через поколения. Ранний поворот Хайдеггера к истории рождается из определения «феноменологической герменевтики фактичности».

В связи с этим, во-первых, возникает напряжение в отношении философии и науки, во-вторых, между «герменевтикой фактичности» и традиционными структурами понятий в философии. Эти две проблемы концентрируются в понятии «живой историчности» мышления, поскольку обе происходят из культурного наследия европейского мышления. Возникает вопрос: можно ли назвать это деструкцией традиционной философии? Если понимать *Destruktion* от лат. *destruere* – разрушать, то Хайдеггер вовсе не

собирается разрушить наследие научного философского мышления. Он пытается обнаружить истоки, которые понимает как истоки фактической жизни: это деструкция герменевтическая и феноменологическая. Сама по себе интенция раскрывает герменевтику и феноменологию как «науку об истоках» (*Ursprungswissenschaft*) [6, с. 29]. То, что было для раннего творчества М. Хайдеггера «фактической жизнью», в «Бытии и времени» становится смыслом бытия, который философ видит в историчности.

Историчность бытия раскрывается М. Хайдеггером как «наследие», «судьба», «забота». В своей речи «Самоутверждение немецкого университета», произнесённой им при торжественном вступлении в должность ректора университета во Фрайбурге 27 мая 1933 г., философ указывает на то, что все науки являются философией, знают они о том или не знают, а потому у них один исток, один зачин – древнегреческая философия. И этот зачин не *за нами* как что-то прошедшее, а *перед* нами, чтобы указывать нам правильное направление. Наука только тогда станет для нас самой глубокой необходимостью существования, когда мы решимся на обретение величия истока, в противном случае наука останется либо случайностью, либо покоем и удовольствием, призванным увеличить количество наших сведений, но никак не более того.

М. Хайдеггер берёт на себя смелость определить сущность науки как «упорное выстаивание посреди сущего, непрестанно уходящего в свою потаённость» и поясняет своё определение вопрошанием: «И если нашему исконному существованию суждено великое преобразование, если является верным то, что сказал страстно ищущий Бога последний немецкий философ Фридрих Ницше: “Бог мёртв”, и если мы должны принять всерьёз эту оставленность человека наших дней посреди сущего, как же тогда обстоят дела с наукой?» [8, с. 110–111]. Национал-социалистам, которые требовали существования университета на потребу дня, была глубоко чужда и безразлична какая бы то ни было «оставленность человека посреди сущего». Фактически социально-философское вопрошание Хайдеггера обнажило всю трагичность исторической ситуации фашистской Германии и стало благодаря этому своеобразным эхом времени.

В мае 1952 г. в докладе, основанном на курсе лекций «Что значит мыслить?» (Фрайбург, 1951/52 уч. год) и передаваемом по Баварскому радио, М. Хайдеггер произносит скандальную фразу: «Наука не думает». Однако каким бы провокационным ни казалось это высказывание, оно становится понятным из контекста. Является ли философия наукой в современном смысле сло-



ва? Хайдеггер поясняет, что либо философия в аристотеле-гегелевском смысле является наукой наук, либо она вообще не наука. Наука не мыслит, поскольку её способ действия и средства никогда не дадут ей возможности думать так, как думают сами мыслители. Наука не думает, но это вовсе не является её недостатком, а напротив, составляет её преимущество. Только благодаря этому она может исследовательски проникнуть в предметную научную сферу и овладеть ею. Наука не мыслит, но отношение науки и мышления только тогда плодотворно, когда между ними существует пропасть, через которую невозможно перекинуть никакой мост, а возможен только прыжок. Но он перенесёт не просто на другую сторону, а в другую местность [9, с. 4].

Философ предупреждает о том, что в университете особенно велика опасность неверного понимания мышления. Это случается тогда, когда речь идёт о науках. Что наука и искусство абсолютно различны, каждый признаёт безоговорочно. Напротив, когда мышление отличают и противопоставляют науке, это принимают за принижение науки. Опасаются даже, что мышление как будто обнаруживает враждебность по отношению к наукам, омрачает их серьёзность и мешает получать удовольствие от научной работы. Но любой вид полемики заранее чужд позиции мышления. Роль противника не есть роль мышления, поскольку мышление думает только в том случае, когда оно следует тому, что служит делу. Любое парирующее говорение имеет один единственный смысл – защитить дело [9, с. 48–49].

Отношение мышления к науке философ связывает с отношением понятий «учить–учиться». Он задаётся вопросом: почему учить мыслить гораздо труднее, чем учиться? Не потому, что учитель должен обладать большой суммой знаний и свободно ими владеть. Обучение потому труднее, чем учение, что означает необходимость заставить учиться. Настоящий учитель учит не чему иному, как умению учиться. Учитель тем превосходит своих учеников, что он умеет учиться: он много учился, гораздо больше своих учеников. Учитель должен быть более пластичным, более открытым для знания, более обучаемым, чем ученики. При этом, отмечает Хайдеггер, учитель всегда менее уверен в своём деле, чем ученики в своём. Поэтому в отношениях «учитель–ученик» (если это правильные отношения), авторитет много-знания (Viel-Wissen) и авторитарное влияние некоего уполномоченного (des Beauftragten) никогда не включаются в игру [9, с. 50–53]. Именно поэтому, подчёркивает философ, всегда остаётся высочайшим делом – стать Учителем.

Что значит – учиться мыслить? Мы попадаем в то, что мы называем мышлением, когда мы мыс-

лим сами. Чтобы это удалось, мы должны быть готовы учиться мыслить. Что значит мыслить? Это значит – привести в соответствие свой образ действия с тем, что обращено к нему в данный момент в своей сущности. Учиться мыслить – значит подчинить своё внимание тому, что даётся для осмысления. Мыслить что-то значит одаривать это что-то воспоминанием. Мыслить – значит охранять, удерживать в памяти. Мыслят то, что желанно, а желанно то, чему мы сами желанны. То, что мы удерживаем в памяти, удерживает нас в своей сущности. «Память это собрание мыслей» [9, с. 1].

М. Хайдеггер предлагает начать, наконец, думать и снова учиться жить. В работе «Что значит мыслить?» на вопрос «Где искать то, что зовет нас к мышлению?» Хайдеггер даёт ясный ответ: *в памяти*. Мнемозина (μνημοσύνη) – «память», «воспоминание» – имя одной из титанид, дочери неба и земли, ставшей матерью муз. Драма и танец, пение и поэзия рождены памятью. Очевидно, этим словом названо нечто иное, чем простая способность удерживать в представлении прошедшее. Память – это собрание сведений о том, что следует осмысливать прежде всего. Это собрание прячет в себе и укрывает у себя то, что всегда следует мыслить в первую очередь, все, что существует и обращается к нам, зовет нас как существующее или побывшее [9, с. 7]. Истинно то, что незабвенно.

«Мыслить значит благодарить» – говорит Хайдеггер в лекциях начала 1950-х годов. Мышление не наука, а благодарение (Danken). Это высказывание можно легко принять за патетическое преувеличение, за склонность философа к стилизованным украшениям, оно даже может вызвать некоторое отчуждение. Однако выражение «Мыслить значит благодарить» (Denken ist Danken) может быть понято по-другому: если мыслить значит благодарить, то имеется в виду, что философия есть разговор, и философ должен обладать способностью позволить себе что-то сказать, но в большей мере слушать и отвечать, вместо того, чтобы замкнуться в монологе [6, с. 14–15].

Герменевтическая парадигма образования основана на том, что способность понимания – основополагающая способность человека, которая обеспечивает совместную жизнь с другими путем взаимного разговора, когда понимание оказывается формой не только познавательного, но и социального действия. История, традиция, память, забота, благодарность включаются в мышление и определяют содержательный характер образования как фактической жизни в единстве её институционального и экзистенциального аспектов. Вопросание и диалог ведутся с целью приобщения к сути бытия. В этом смысле социально-он-



тологический характер герменевтики обладает значительными эвристическими возможностями для создания гетерогенного образовательного пространства.

Список литературы

1. Dilthey W. Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems // W. Dilthey. Ges. Schr. : in 26 Bd. Stuttgart ; Göttingen, 1960. Bd. 9. 240 S.
2. Dilthey W. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt/Main, 1993. 403 S.
3. Ломако О.М. Генеалогия воспитания : философско-педагогическая антропология. СПб., 2003. 264 с.
4. Heidegger M. Phänomenologie und transzendente

Wertphilosophie // Gesamtausgabe : in 102 Bd. Frankfurt/Main, 1987. Bd. 56/57. 226 S.

5. Heidegger M. Phänomenologie der Anschauung und des Ausdrucks. Theorie der philosophischen Begriffsbildung // Gesamtausgabe : in 102 Bd. Frankfurt/Main, 1993. Bd. 59. 202 S.
6. Trawny P. Martin Heidegger. Frankfurt/Main ; New York, 2003. 191 S.
7. Heidegger M. Anhang: Über das Wesen der Universität und des akademischen Studiums // Gesamtausgabe: in 102 Bd. Frankfurt/Main, 1987. Bd. 56/57. 226 S.
8. Heidegger M. Selbstbehauptung der deutschen Universität andere Zeugnisse // Gesamtausgabe: in 102 Bd. Frankfurt/Main, 2000. Bd. 16. 842 S.
9. Heidegger M. Was heisst denken? Tübingen, 1984. 175 S.

Образец для цитирования:

Ломако О. М. Герменевтическая парадигма образования: социально-философский анализ // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, вып. 3. С. 278–282. DOI: 10.18500/1819-7671-2017-17-3-278-282.

Hermeneutic Paradigm of Education: Social Philosophy Analysis

O. M. Lomako

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: olga-lomako@yandex.ru

The paper is devoted to the social philosophy analysis of education through a method of hermeneutics. The hermeneutic paradigm of education includes tradition and memory, science and history, world of actual life and social institutions, thus revealing its structural complication and a vast range of aspects inside it. It is noted, that the historical development of education is associated with the change in value of natural and social, political and moral. In the philosophy of M. Heidegger and D. Dilthey education is defined as an important social and cultural form, where life, science and history are united. The author argues that the hermeneutic comprehension of education searches for a source of European thought, philosophy and science. Methodology of hermeneutic philosophy, being connected with phenomenology and philosophy of life, views education in unity with human mind and feelings, emotions and social memory. The modern transformational process of society caused necessity of new forms of education, based on the recognition of the value of mutual understanding and dialogue. The hermeneutic paradigm of education is the pedagogy of dialogue, which focuses on the communicative recognition of Another. The philosophical interpretation of education and an attempt to work out efficient ways of its reformation are revealed through such concepts as «hermeneutic factuality», «historical life», «hermeneutic experience».

Key words: german philosophy, education, social philosophy, hermeneutics, hermeneutic factuality, hermeneutic experience, understanding, historical life, memory, tradition.

References

1. Dilthey W. Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems [Education: history and basic lines of the sys-

tem]. *Gesammelte Werke*: in 26 Bd. [Collected works: in 26 vol.]. Stuttgart; Göttingen, 1960, vol. 9. 240 p.

2. Dilthey W. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* [The structure of the historical world in the arts and humanites]. Frankfurt/Main, 1993. 403 p.
3. Lomako O. M. *Genealogiya vospitaniya: filosofsko-pedagogicheskaya antropologiya* [Genealogy of education: Philosophical and pedagogical anthropology]. St. Petersburg, 2003. 264 p.
4. Heidegger M. Phänomenologie und transzendente Wertphilosophie [Phänomenologie und transzendente Wertphilosophie]. *Gesamtausgabe*: in 102 Bd. [Complete works: in 102 vol.]. Frankfurt/Main, 1987, vol. 59. 226 p.
5. Heidegger M. Phänomenologie der Anschauung und des Ausdrucks. Theorie der philosophischen Begriffsbildung [Phenomenology of perception and expression. The philosophical theory of concept formation]. *Gesamtausgabe*: in 102 Bd. [Complete works: in 102 vol.]. Frankfurt/Main, 1993, vol. 59. 202 p.
6. Trawny P. *Martin Heidegger* [Martin Heidegger]. Frankfurt/Main; New York, 2003. 191 p.
7. Heidegger M. Anhang: Über das Wesen der Universität und des akademischen Studiums [Report: About the nature of the University and of the academic studies]. *Gesamtausgabe*: in 102 Bd. [Complete works: in 102 vol.]. Frankfurt/Main, 1987, vol. 56/57. 226 p.
8. Heidegger M. Selbstbehauptung der deutschen Universität [Self-assertion of the German University]. *Gesamtausgabe*: in 102 Bd. [Complete works : in 102 vol.]. Frankfurt/Main, 2000, vol. 16. 842 p.
9. Heidegger M. *Was heisst denken?* [What does it mean to think]. Tübingen, 1984. 175 p.

Cite this article as:

Lomako O. M. Hermeneutic Paradigm of Education: Social Philosophy Analysis. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2017, vol. 17, iss. 3, pp. 278–282. DOI: 10.18500/1819-7671-2017-17-3-278-282.