

*Любов Дротянко*

*ДРОТЯНКО Любов Григорівна* — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного авіаційного університету (м.Київ). Сфера наукових інтересів — методологія наукового пізнання, герменевтика.

### ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ПРОЦЕДУРИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

*Розглядаються особливості застосування герменевтичних процедур тлумачення і розуміння в освітньому процесі у вищих навчальних закладах. Виявляються відмінності між засобами герменевтики та інтерпретації в освітній сфері.*

**Ключові слова:** *герменевтика, освіта, навчання, освітня сфера, гносеологія, наука.*

В останні десятиліття у наукових дискусіях широко обговорюється проблема специфіки застосування герменевтики в різних соціальних практиках. Цей інтерес викликаний поширенням герменевтичних операцій не тільки в гуманітарному знанні, але й у природничих науках. Тому роль і місце герменевтики як засобів людського освоєння світу визначається нині зростанням ролі науки, в якій розуміння виступає формою прийняття наукових положень. У такому випадку тлумачення та розуміння як гносеологічні й методологічні процедури, що застосовуються в науковому пізнанні, можна вважати дотичними до процедури інтерпретації. Це зв'язано з тим, що методи герменевтики й інтерпретації вимагають встановлення значень певних наукових виразів.

Проте не лише наукова діяльність ґрунтується на методологічних засадах герменевтики. Не менш важливу роль процедури тлумачення й розуміння відіграють в освітній діяльності, зокрема, у системі вищої школи. Щоб зрозуміти важливість герменевтики в даній сфері, достатньо проаналізувати навчальні програми основних та спеціальних курсів з усіх дисциплін, які викладаються у вищих навчальних закладах. Аналіз показує, що специфічною ознакою сучасних вимог до освіти є розв'язання триєдиної задачі: 1) передачі знань викладачами; 2) засвоєння отримуваних знань студентами; 3) вироблення у студентів умінь самостійного набуття знань. Не можна говорити, що раніше ці задачі не ставилися перед вищою школою, проте кожна з них розглядалася переважно як самостійна, а тому спостерігався розрив між передачею знань та здатністю студентів до творчих самостійних пошуків у процесі навчання. Сучасні інноваційні підходи до підготовки спеціалістів з вищою освітою вимагають переосмислення форм та методів навчальної й наукової діяльності у закладах вищої освіти.

Ідеї сучасних університетів були закладені ще В. фон Гумбольдтом, який убачав в університеті, з одного боку, моральну душу суспільства, а з іншого — джерело пошуку наукової істини. Через це він пропонував запрошувати для викладацької діяльності в ньому найбільш відомих учених. Причому в Гумбольдтовій моделі університету кожна наука займає своє місце в системі, яка вінчає спеціалізацію. Захоплення однією наукою поля іншої може викликати лише збурення в системі. На його думку, сутністю університетської освіти є навчання через дослідження, в процесі якого вчені повинні залучати до науково-дослідницької діяльності своїх студентів [1, с.84–85]. Отже, вже від народження сучасного університету йшлося про органічне поєднання власне наукової роботи з продукування нових знань із вищою освітою.

Вища освіта — це певна інтерпретація продукту високої науки, герменевтична процедура, яка передбачає прочитання

та адекватне розуміння її змісту майбутніми спеціалістами. Процес навчання, спосіб зв'язку студента та викладача — це не перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, просвітництво та донесення готових істин. Насправді, це — нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, попадання (в результаті розв'язання проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це — ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Вона сприяє відкриттю студентом себе через співробітництво із самим собою та з іншими людьми. Цим усувається лінійність, однобічність навчального процесу, певною мірою знімається його репресивний, примусовий характер.

Г.-Г.Гадамер дослідив етимологію терміну «освіта» й показав, що із самого початку свого виникнення «він найтіснішим чином зв'язувався з поняттям культури і означав у кінцевому підсумку специфічно людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей» [2, с.51]. А його остаточне шліфування завершилося в ХІХ столітті, коли були усвідомлені відмінності між «культурою» й «освітою», оскільки термін «освіта» означає *результат* процесу становлення буття людини, а не сам *процес* культивування (обробки) здатностей, закладених природою. Ще Г.Гегель писав [3, с.61–67], що в цьому процесі людина пориває з безпосереднім і природним, оскільки цього вимагає від неї духовний, розумний бік її істоти. Відбувається піднесення людини до всезагальності, яке не обмежується теоретичною освітою, але охоплює сутнісне визначення людської розумності загалом. Тому загальна сутність людської освіти полягає в тому, що людина робить себе в усіх відношеннях духовною істотою. З цього визначення Г.Гегель зробив висновок, що той, хто не вміє приборкувати свій сліпий, надмірний і безвідносний гнів, не може вважатися освіченою людиною. А тому приборкання

природних пристрастей є працею, яка забезпечує піднесення людини над безпосередністю свого буття до всезагальності.

Погоджуючись із гегелівським визначенням сутності освіти, Г.-Г.Гадамер надавав особливого значення ролі мови. Він зазначав, що «кожен окремих індивід, піднімаючись від своєї природної сутності в сферу духу, знаходить у мові, звичаях, суспільному устрої свого народу задану субстанцію, якою він бажає оволодіти, як це буває при навчанні мовленню. Отже, цей окремих індивід постійно перебуває на шляхах освіти і його природність постійно знімається відповідно до того, що світ, у який він вростає, утворюється людською мовою і людськими звичаями» [2, с.56]. Тобто освіта людини супроводжується зануренням її в мову та мовленнєву діяльність свого народу. В цьому випадку відбувається не відчуження людини від своєї сутності, а повернення до самої себе як духовної істоти, але через відчуження від природних пристрастей як передумови повернення.

При створенні герменевтики як методології гуманітарних наук і як цілісної філософської концепції Г.-Г.Гадамер надавав значної уваги вивченню специфіки філологічної герменевтики. Він уважав, що, займаючись проблемами сутності мови текстів, вона прагне до пізнання викладеної в них істини. Це зв'язано, на його думку, з тим, що «при розумінні того, що передано нам історичною традицією, не просто розуміються ті чи інші тексти, а виробляються певні уявлення й досягаються певні істини» [2, с.38]. Виходячи з цього, ми спиратимемося саме на Гадамерівський підхід до застосування герменевтичних процедур у вищій освіті.

Філологія, на думку Г.-Г.Гадамера, виявляється розділом історичної науки, який займається дослідженням мови та літератури. Таке розуміння філології він обґрунтував тим, що філолог у процесі вивчення літературних текстів стає істориком, бо, досліджуючи їх, він звертається до історичних вимірів. Для філолога *зрозуміти* — означає відвести да-

ному тексту відповідне місце в історії мови, літературних форм, стилів і т.п. і в такому опосередкуванні ввести його в цілокупність історичного життя взагалі [2, с.398]. Але при цьому філолог співвідносить віднайдені в тексті літературні форми не тільки з авторським баченням, але і з власними переживаннями (хоч не завжди усвідомлює чи визнає цей факт). Таким чином, передана в тексті історична традиція набуває звучання, сучасного для філолога. А щоб при цьому не відбувалося викривлення змісту досліджуваного тексту, застосовуються процедури пояснення, розуміння та тлумачення. Вони займають особливе місце серед усього загалу форм і методів навчання та пізнавальної діяльності.

Процедура пояснення переважає в діяльності викладача, який мусить виробити вірну методику передавання змісту предмета вивчення студентській аудиторії. Проте перш ніж пояснювати відповідний матеріал студентам, викладач повинен сам адекватно зрозуміти його, щоб потім це розуміння донести до тих, хто навчається. Тобто в учбовому процесі відбувається *подвійне розуміння* одного й того ж текста: спочатку воно досягається викладачем, а потім — через процедуру пояснення — студентом. Очевидно, що тут пояснення виступає явищем другого рівня, підпорядкованого розумінню як явищу першого рівня, адже невірне розуміння сенсу текста викладачем приводить у кінцевому рахунку до неадекватного його розуміння студентом. Процедури розуміння й пояснення в процесі навчання перебувають у нерозривній єдності: вони здійснюють зв'язок між знаком (або словом) і його значенням. Цей шлях пролягає через мову, оскільки вона служить меті розуміння.

Пояснення як основний метод навчання був характерним для всіх рівнів освітніх закладів на етапі культури модерну (з початку XVII століття до 70-х років XX століття). Воно ґрунтувалося на необхідності механічного засвоєння існуючих знань, переважно математичних та природничонаукових. А з формуванням гуманітарних наук, яке розпоча-

лось наприкінці XIX — на початку XX століття, і введенням їх вивчення в освітні програми, застосування лише цього засобу стало недостатнім. Стосовно до гуманітарного знання цю прогалину заповнили герменевтичні засоби, які були перенесені в навчальний процес з історії, теології та історії. Цьому сприяв той факт, що питаннями освіти були стурбовані самі вчені, які стояли біля витоків формування герменевтики як методології гуманітарних наук. Зокрема, сам Г.-Г.Гадамер присвятив цій проблемі немало сторінок у своїй знаменитій праці «Істина і метод» та інших.

Його ідеї щодо застосування герменевтичних процедур у навчальному процесі були особливо сприйняті в кінці XX століття, коли розпочався перехід від культури модерну до культури постмодерну. Ці ідеї розвиваються нині як філософами, так і мовознавцями та літературознавцями. Так, німецький філософ П.Козловський наголошує на необхідності органічного поєднання процедур пояснення й розуміння в навчальному процесі, оскільки, на його погляд, пояснення — це лише механічне передавання знань від учителя до учня, яке передбачає тільки прагматичний аспект знання. Він застерігає, що в навчанні «не можна обмежуватися повідомленням лише практичного, виконавчого знання й науковими поясненнями, оскільки звуження цілей освіти та виховання тільки до пізнання користі й влади виключає людей з процесів розуміння, наступного переживання й співпричетності до творчості в культурному та духовному житті» [4, с.50]. Пояснення у П.Козловського є необхідним, але не достатнім засобом отримання знань, бо воно спрямоване тільки на зовнішню форму їх засвоєння. Для того ж, щоб отримані знання стали надбанням самого учня, треба доповнити процес зовнішнього сприйняття знань через пояснення власним розумінням і переживанням матеріалу, переживши його у свій внутрішній духовний світ.

Процедура розуміння в навчальному процесі — це певна репродукція, яка ґрунтується на співвіднесенні змісту

матеріалу, що вивчається, з початковим продуктом. Це реконструкція студентом початкового сенсу відповідного тексту, яка впливає з життєвого моменту досліджуваної концепції. Вона може супроводжуватися поясненнями викладача, в процесі якого виникає *співрозуміння* обома сенсу даного тексту, врешті-решт *порозуміння* студента й викладача, в якому виявляється також відношення обох до предмета вивчення. Оскільки вища освіта передбачає вивчення літературних, мовознавчих та інших текстів різних історичних епох, то процес розуміння цих текстів породжує деякий додатковий сенс, не вкладений у текст автором, але віднайдений тим, хто його вивчає. Г.-Г.Гадамер назвав таке розуміння артикулюючим, уважаючи, що воно «включає в себе додатковий пізнавальний елемент порівняно з формою вираження його змісту» [2, с.240]. Артикулююче розуміння особливо характерне для вивчення іншомовного тексту.

Не менш важливою в навчальному процесі є ще одна герменевтична процедура — тлумачення. Г.-Г.Гадамер писав, що «тлумачення — це не якийсь окремих акт, що заднім числом і при нагоді доповнює розуміння; розуміння завжди є тлумаченням, а це останнє відповідно є експліцитна (прихована. — Л.Д.) форма розуміння» [2, с.364]. Отже, тлумачення виступає внутрішнім структурним моментом розуміння. Часто тексти, особливо художні, оперують різними символами та образами, які можуть по-різному тлумачитися. Це зв'язано з тим, що для процесу тлумачення характерними є суб'єктивні почуття, переживання, емоції того, хто читає відповідні тексти, внаслідок чого відбувається творче осмислення й засвоєння прочитаного кожним індивідом. Проте це не означає, що в різних тлумаченнях не міститься нічого об'єктивного, оскільки текст передає деякі об'єктивні події, які мали місце в людській історії. Інша справа, що ці події можуть виражатися різними мовними засобами, які неоднаково сприймаються різними читачами. Різне тлумачення одного й того ж тексту приводить,

на думку П.Рікьора, до конфлікту інтерпретацій [5, с.16]. У таких випадках викладач і студент спільно звертаються до змісту самого тексту, ставлячи йому запитання й відшукуючи в ньому відповіді на них.

Для сучасного етапу розвитку освіти найбільш характерним є метод діалогу між «Я» та «Іншим». Він ґрунтується на застосуванні логіки запитання й відповіді в процесі дослідження тексту. Як зазначав Г.-Г.Гадамер, «вже те, що *пере-даний* нам текст стає предметом тлумачення, означає, що цей текст задає інтерпретатору запитання. Тому тлумачення завжди містить у собі суттєвий зв'язок із питанням, заданим інтерпретатору. Зрозуміти текст — значить зрозуміти це питання» [2, с.434-435]. Звідси випливає, що дослідник му-сить розширити горизонт тексту й зазирнути *за* нього. У свою чергу, зазирнувши за межі сказаного в тексті, він виходить за ці межі. Постановка питання частіше за все є більш складним процесом, аніж відповідь на нього, оскільки в запитанні формулюється нерозв'язана проблема, яка відкриває горизонт для подальшого пізнання й нового знання (згадаймо «Діалоги» Платона, в яких ставилося завдання пошуку істини).

На застосуванні діалогу ґрунтується не тільки процес вивчення текстів: увесь навчальний процес повинен бути переважно діалогічним, а не монологічним. При цьому слід відзначити, що запитання можуть бути: прямими або непрямыми; коректними чи некоректними; риторичними; запитаннями-проханнями та іншими. Серед відповідей розрізняють правильні й неправильні; прямі та ухильні; прості й розширені та інші. Проте в межах діалогу неможливо класифікувати запитання й відповіді окремо одне від одного, інакше діалогічність зникає. Діалог характеризує відкритість процесу навчання, розкриття через запитання й відповіді особистісних якостей як викладача, так і студента. Г.-Г.Гадамер писав: «Хто хоче мислити, повинен запитувати... Зрозуміти запитання — значить поставити його.



Зрозуміти думку — значить зрозуміти її як відповідь на деяке питання» [2, с.441]. Отже, метод діалогу переводить навчання в сферу інтерсуб'єктивності, коли набуття знань виступає як соціально значущий феномен, який сприяє утвердженню «комунікативної зрілості» (Ю.Хабермас) спільного проживання індивідів.

Герменевтичні процедури пояснення, розуміння й тлумачення мають свою специфіку у закладах освіти, де вивчаються іноземні мови. На це звернув увагу ще Г.-Г.Гадамер.. Він посилався на В. фон Гумбольдта, який уподібнював освоєння іноземної мови до завоювання нової позиції в баченні світу, оскільки в цьому процесі відбувається перенесення на іноземну мову свого власного світорозуміння та свого власного уявлення про мову, що не дозволяє повною мірою усвідомити досягнуте на цьому шляху [2, с.511]. Виходячи з цього положення В. фон Гумбольдта, Г.-Г.Гадамер і виробляв герменевтичний підхід до опанування іноземною мовою. Він уважав, що іноземна мова репрезентує інший культурний світ, який відкривається в процесі її засвоєння. Проте цей інший світ не виступає простим предметом вивчення, предметом, у якому ми «розбираємося», на якому ми «знаємося».

У зв'язку з цим Г.-Г.Гадамер розрізняє два шляхи вивчення іноземної мови. Перший шлях — це опанування літературною іноземною мовою, щоб уміти нею розмовляти. У цьому випадку той, хто її вивчає, не знає предметного відношення до мови як такої, як феномену. Другий шлях вивчення іноземної мови — це дослідження її спеціалістом — філологом, для якого іноземна мова виступає матеріалом для історії мови або для порівняльного аналізу з іншими мовами. На думку Г.-Г.Гадамера, вивчення творів іноземною мовою в школі веде до втрати ними життєвості самих творів, оскільки в цьому процесі відбувається адаптація тексту до рідної мови.

Але разом з тим, «неможливо зрозуміти те, що говорить і має сказати нам цей твір, якщо він не звертається до вже

знайомого й рідного, яке має бути опосередковане висловлюванням тексту. Вивчення іноземної мови є, таким чином, розширенням сфери всього того, що ми взагалі можемо вивчити» [2, с.511-512]. Отже, адаптація іншомовних текстів є вимушеним засобом засвоєння іноземної мови, хоча при цьому втрачається безліч нюансів, якими так багата кожна мова. Але це перший етап на шляху вивчення іноземної мови та її граматики. Більш складним етапом є навчитися *розуміти її*, тобто вміти пережити той сенс, який у ній закладається. Герменевтика тут відіграє неоціненну роль, бо «герменевтичний досвід засвідчує, що вивчити іноземну мову і розуміти її — ці формальні навички — означають не що інше, як дозволити сказаному цією мовою сказати собі те, що воно говорить. Ми розуміємо сказане — це значить: воно претендує на нас самих» [2, с.512]. Це буде неможливим, якщо ми не введемо в справу свого власного світобачення й світорозуміння.

Проте адаптація текстів при вивченні іноземної мови не повинна перетворювати цей процес на просту формальність, як це спостерігалось в попередні десятиліття, та спостерігається ще й тепер. О.Г.Рабінович указує на основні помилки [6, с.98-107], які були закладені в програмах і підручниках для середніх та вищих шкіл у 30-х — 80-х роках у Радянському Союзі. Основними з них вона вважає, по-перше, введення в тексти, подані в підручниках з іноземних мов, специфічних для радянської дійсності слів «піонер», «комсомолец», «колгосп», «Радянська влада» та інших, які не вживаються в мовах відповідних народів (англійській, німецькій тощо). По-друге, підручники подавали тексти, зміст яких не мав нічого спільного з живою розмовною іноземною мовою, а отже, вони не давали умінь і навичок школярам та студентам говорити й розуміти по-іноземному. По-третє, так звані «розмовні теми», які вводилися до навчальних програм, не давали справжніх уявлень про життя та культуру народів, оскільки в них ішлося переважно про звичаї, традиції, події тощо народів Радянського Союзу.

Ці помилки й стали причиною того, що радянські люди не знали іноземних мов (за незначним винятком досвіду спеціалізованих шкіл і факультетів іноземних мов). Спрямованість України на інтеграцію в європейську та світову цивілізацію вимагає суттєвого перегляду не лише програм і підручників з іноземних мов, але й нових підходів до їхнього вивчення, які повинні базуватися в тому числі й на герменевтичних процедурах, які сприяють входженню в культуру інших народів.

Ефективність вищої освіти передбачає творчий підхід до вивчення іноземних мов, ззагалі до набуття та використання отриманих знань. Цьому може навчити лише викладач, який не тільки передає готові знання для засвоєння студентами, але й залучає їх до співпраці в процесі одержання знань, показуючи, якими шляхами йшов розвиток відповідної науки, які перепони долалися на цих шляхах. При цьому бажано, щоб викладач демонстрував і свої наукові здобутки, залучаючи студентів до проведення наукових досліджень. Тоді й освіта, не відстаючи від науки, буде змінювати свій зміст відповідно до зміни соціокультурних умов, здійснювати перехід від монологізму до діалогізму в навчальному процесі, виробляти уявлення про наукову й пізнавальну діяльність у вищому навчальному закладі як простір взаємодіючих позицій викладача та студента.

### *Література*

1. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию / В.Гумбольдт. — М.: Прогресс, 2000. — 400 с.
2. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод / Х.-Г.Гадамер. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
3. *Гегель Г.* Работы разных лет / Г.Гегель. — Т.2. — М.: Мысль, 71. — 630 с.
4. *Козловски П.* Культура постмодерна / П.Козловски. — М.: Республика, 1997. — 240 с.

5. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П.Рикер. — М.: МЕДИУМ, 1995. — 225 с.
6. Рабинович Е.Г. Риторика повседневности: Филологические очерки / Е.Г.Рабинович. — СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 2000. — 240 с.

### ***Герменевтические процедуры в системе высшего образования***

*Рассматриваются особенности использования герменевтических процедур толкования и понимания в образовательном процессе в высших учебных заведениях. Выявляются отличия между средствами герменевтики и интерпретации в образовательной сфере*

**Ключевые слова:** герменевтика, гносеология, наука, сфера образования, обучение.

### ***Germenevticheskie procedures in the system of higher education***

*The peculiarities of some hermeneutical procedures of interpretation and understanding in the educational process in educational institutions are considered. The differences between tools of hermeneutics and interpretation in the sphere of education are revealed.*

**Keywords:** germenevtika, gnosiology, science, sphere of education, teaching.

Надійшла до редакції 17.08.2009 р.