

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 10–16. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 10–16.

ISSN 2 073-1426

Научная статья

УДК 37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-10-16>

МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Груздев Михаил Вадимович, доктор педагогических наук, ректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, rector@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-2013-1919>

Ходырев Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, первый проректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, akhodyrev@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-9871-9440>

Аннотация. Дополняющим аксиологию в исследовании ценностно-смысловых аспектов педагогического образования может выступать герменевтический подход – традиционный для философии и филологии, но довольно новый для педагогической науки. Педагогическая герменевтика является развивающимся направлением изучения гуманитарной культуры, строящимся на постижении объектов педагогической действительности, представляемых в виде текста и изучаемых с помощью текста с учётом социального и индивидуального опыта. Текст при этом трактуется как буквально, так и широко, в переносном значении – в этом качестве может выступать любая знаковая система, включая педагогические процессы, системы, феномены, отношения и прочие объекты, доступные потенциальному осмыслению и интерпретации исследователем. В данной статье дано обоснование использования герменевтического подхода в качестве методологии изучения ценностей педагогического образования. Автором выделяется совокупность принципов педагогической герменевтики: герменевтический круг, предпонимание информации, диалогичность понимания, контекстуальность текста, принцип превосходящего понимания. Выявляются и характеризуются конкретизирующие их герменевтические методы изучения ценностей педагогического образования, восходящие к философскому или филологическому знанию (терминологический анализ, интеллектуальный диалог с автором текста, диахронический анализ текста, метафоризация и демегафоризация). Представлен механизм герменевтической методологии, его движущие силы, терминологический аппарат и основные положения герменевтического подхода применительно к изучению педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическая герменевтика, герменевтический анализ, понимание, ценности педагогического образования.

Для цитирования: Груздев М.В., Ходырев А.М. Методология изучения ценностей и смыслов педагогического образования: герменевтический подход // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 10–16. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-10-16>

Research Article

METHODOLOGY OF STUDYING VALUES AND MEANINGS OF TEACHER EDUCATION: HERMENEUTICAL APPROACH

Mikhail V. Gruzdev, Doctor of Pedagogical Sciences, Rector, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, rector@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-2013-1919>

Alexander M. Khodyrev, Candidate of Pedagogic Sciences, first vice-rector, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, akhodyrev@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-9871-9440>

Abstract. The hermeneutical approach as a traditional one for philosophy and philology, but quite new for educational science, can complement axiological approach in studying value-semantic aspects of teacher education. Pedagogic hermeneutics is a developing direction of humanitarian culture studies, based on comprehension of pedagogic reality's objects, presented in form of a text and studied with help of a text, taking into account social and individual experience. At the same time, the text is interpreted in hermeneutics both literally and broadly, in the second case as a text can be taken any sign system, including pedagogic processes, systems, phenomena, relationships and other objects accessible to potential comprehension and interpretation by a researcher. This article provides justification for use of the hermeneutical approach as a methodology for

studying values of teacher education. The author highlights a set of principles of pedagogic hermeneutics – the hermeneutic circle, information pre-understanding, dialogue understanding, text contextuality, superior understanding. Hermeneutical methods of studying the teacher education values which go back to philosophical or philological knowledge (terminological analysis, intellectual dialogue with the text's author, diachronic analysis of the text, metaphorisation and demetaphorisation) concretise those principles. A mechanism of hermeneutical methodology, its driving forces, term base and main provisions of the hermeneutical approach in relation to studying teacher education are presented.

Keywords: pedagogic hermeneutics, hermeneutical analysis, understanding, values of teacher education.

For citation: Gruzdev M.V., Khodyrev A.M. Methodology of studying values and meanings of teacher education: hermeneutical approach. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 10–16. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-10-16>

Введение. Традиционно изучение ценностных аспектов образования происходит с применением аксиологического подхода, что оправдано самой его сущностью. Однако, как известно, этот подход представляет собой не столько совокупность конкретных методов, сколько методологическую ориентацию на выявление и оценку ценностей в определённой сфере. В его предмет не входит смысловое наполнение ценностей и ценностных ориентаций, что существенно ограничивает методологию изучения такого объекта, как педагогическое образование. Поэтому, несмотря на их внутренние противоречия, в качестве дополняющего аксиологический подход выступает герменевтический. При непримиримой разнице целей изучения («ценности и их оценивание» против «смыслы и их познание») они оба могут быть направлены на исследование ценностных вопросов функционирования педагогического образования. Именно герменевтический подход даёт возможность изучения смыслового содержания конкретных ценностей, предваряя тем самым их оценку глубоким внутренним постижением.

Герменевтика как метод понимания и интерпретации восходит своими корнями ещё к античной философии, а её активное практическое применение пришлось на период Средневековья, когда её возможности использовались для анализа и комментирования библейских текстов и когда произошло становление религиозной герменевтики. Философский статус она приобрела в XX веке с расширением её предмета до коммуникации. Тогда же наравне с философской выделилась и общая герменевтика как направление гуманитарных и социальных наук, поэтому сегодня её идеи находят активное применение в филологии, социологии, политологии, психологии, культурологии и педагогике. В частности, педагогической науке герменевтика предоставляет дидактический и методологический инструментарий.

Методы исследования. Основу герменевтики составляет язык как система знаков для выражения в ходе взаимодействия людей их мыслей, чувств, взглядов и пр. Язык при этом представляет собой средство передачи смыслов сказанного/написанного и выражения ценного в этих текстах. Сам текст – это

содержание понимания и интерпретации, который может быть представлен различными видами литературы и не только. Текст может выступать как вербальная и невербальная знаковая система, и во втором случае сюда относятся произведения живописи, фотография, скульптура, графика и др. Более того, советские философы и культурологи [Бахтин 1995; Лотман 2001; Мамардашвили 1997] в виде потенциально интерпретируемых текстов рассматривали всю жизнедеятельность человека, его сознание, окружение, так как сведения о любых объектах зашифрованы в них же в виде текстов. Поэтому, исходя из идей согласованности языка и сознания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.М. Бахтин и др.), текст может служить средством постижения и интерпретации педагогического образования. Здесь в качестве таких текстов выступают любые процессы, системы, объекты, деятельность, отношения, педагогическое пространство в целом.

Проблемами герменевтики в педагогике занимались известные отечественные исследователи (см.: [Гершунский 1998; Демакова 2008; Загвязинский 2001; Закирова 2001; Сулима 1999]). Надо заметить, что чаще к герменевтическому подходу педагоги обращаются в дидактических целях, используя его как методическую основу формирования ценностей и ценностных ориентаций учащихся. Приобретая некое содержание, обучающийся включается педагогом в деятельность по постижению смыслов этого содержания и в создание новых, значимых для себя смыслов. Присваивая ценности, учащиеся творят тем самым своё, индивидуальное содержание культуры (оно наполнено их личными смыслами, интерпретирующими или конкретизирующими общие ценности). Это возможно только через диалоговый характер взаимодействия педагога и учащегося и глубокое раскрытие смыслов темы.

Герменевтика обладает большим потенциалом понимания педагогических объектов, и представляется логичным, что герменевтический подход может использоваться также для исследования ценностного содержания педагогического образования, то есть с методологическими целями. Здесь всё внутреннее наполнение педагогического образования обуслов-

лено индивидуальностью его субъектов, включая сознание, мировоззрение, воспитание, культуру и т. д., вследствие чего педагоги и студенты являются передатчиками и авторами смыслов и ценностей, распространяемых в ходе истории в масштабах страны.

Результаты и обсуждение. Изучение ценностей возможно при понимании педагогической теории и практики как неких текстов. Это может быть обычный письменный текст – научные труды педагогов современности и прошлого, документация, регламентирующая работу вузов, статистика, аналитика и пр. подобная литература. Это могут быть и устные виды текстов – диалоги на занятиях, доклады, обсуждения. Как говорилось выше, такими текстами могут представлять и невербальные объекты (картины и фотографии по проблемам подготовки педагогов), и современные смешанные тексты (телевизионные интервью, новости, фильмы, социальная реклама, песни – всё то, что затрагивает вопросы педагогического образования и профессии учителя). Дополнением таким реальным текстам служат потенциальные, когда текстом выступают педагогические и социальные объекты (требования к педагогу вуза и школы, общественные представления о педагоге и его подготовке, символы педагогической деятельности, педагогическая культура, педагогические ситуации и др.). Отсюда следует, что герменевтический подход строится на изучении широкого ряда таких реальных и потенциальных текстов.

При изучении ценностного содержания педагогического образования герменевтический подход требует использования следующих **принципов**:

1. *Принцип герменевтического круга*, или цикличности понимания, выдвинутый Ф. Шлейермахером, согласно которому для понимания общего важно понимать его частное, что, в свою очередь, невозможно без знания общего смысла [Шлейермахер 2004]. Фактически это принцип диалектики, перехода состояний, целостности частного и целого, познания и понимания. Разрабатывая содержание учебной программы в педагогическом вузе, педагогу требуется понимать требования к результатам её освоения, а для этого – иметь представление о содержании разрабатываемой дисциплины, чтобы видеть его связи с компетенциями. Цикличность обуславливает пребывание исследователя педагогического объекта в герменевтическом круге: он ищет смыслы, постоянно используя переходы от общего – к частному, от факта – к интерпретации, от понятия – к образу, от смыслопонимания – к смысловотворчеству.

2. *Принцип «предпонимания» информации*, или существования предположения об объекте, ориентированного на его глубокое понимание (Х.-Г. Гадамер). Принцип предполагает, что исследователь уже владеет некой информацией с самого начала изучения,

«предпонимает» объект, что усиливает фактор его субъектности. Именно от предпонимания через глубокую разностороннюю рефлексию над ценностью осуществляется переход к её пониманию, который Г. Гадамер представлял через герменевтический круг [Гадамер 1988]. При изучении ценностей педагогического образования следует опираться на предпонимание их сущности и структуры. Герменевтический круг запускается, когда это предпонимание переносится на понимание последующей информации, но не как установка, а как примерный ориентир, поэтому первичные представления о сущности и структуре ценностей педагогического образования подвергаются корректировке по мере углубления их понимания. Это способствует отсеиванию ложного и определению истинных смыслов ценностей.

3. *Принцип диалогичности понимания*, который выходит за рамки диалога, где за пониманием смысла информации следует суждение о ней для уточнения дальнейшего смысла [Гадамер 1988]. Для гуманитарных наук он был конкретизирован М.М. Бахтиным: информация (текст) предстаёт здесь как диалог между его создателем (автором) и интерпретатором (исследователем). Принцип строится на взаимодействии исследователя с создателем текста и на его двустороннем характере в силу наличия двух взаимосвязанных действий: кодирования смыслов в тексте и их расшифровки, которая и знаменует понимание. Любой механизм расшифровки будет состоять из декодирования воспринимаемых языковых знаков, а затем – познания внутреннего смысла приобретённой информации. При изучении ценностей педагогического образования поэтому требуется проработать большое количество и многообразие текстов для расшифровки языковых маркеров ценностей, анализа их глубинного смысла, понимания истинного значения.

4. *Принцип контекстуальности текста*, указывающий на зависимость текста от контекста, также проявляется через принцип герменевтического круга: постижение смысла какой-либо информации требует понимания контекста её использования (буквального, социального, культурологического, образовательного и др.). Частное раскрывается через общее. Аксиологическая специфика педагогического образования, идей, норм, традиций, знаний, лежащих в его основе, должны изучаться через призму общего, например исторического. Это обеспечит полноту и адекватность понимания при интерпретации фактов, которые воспринимались бы иначе без такого широкого подхода. Так, большинство молодых педагогов приходят в профессию, пройдя обучение по программам четырёхлетнего бакалавриата. Это обстоятельство воспринимается нейтрально (факт/предпонимание), если не рассматривать исторический опыт подготовки педагогов в России (исторический контекст гер-

меневтического круга). При сопоставлении современных учебных планов с советским специалитетом отчётливо заметна утрата фундаментальности педагогического образования в настоящее время. Знание организации традиций высшего образования за рубежом (культурологический контекст) также помогает интерпретации фундаментальности как ценности подготовки педагогических кадров. Таким образом, контекст принципиален для интерпретации фактов и понимания смысла.

5. Принцип «лучшего понимания» строится на предпосылке, что интерпретатору требуется понимать текст лучше его создателя. Человек часто творит объект на бессознательном уровне, однако у интерпретатора нет доступа к бессознательному автора, поэтому он постигает продукт творчества рационально. Использование бессознательного может обуславливаться новизной, что хорошо проявляется на примере заимствованной терминологии. В таком случае логика понятий неочевидна, и они требуют декодирования и наполнения смыслом («ядерная программа» (сopn pгoгrаm), «ядерные дисциплины» интуитивно понимаются носителями английского языка, но в русском языке не приводят к однозначному пониманию, что это блок обязательных предметов, а не дисциплины из сферы ядерной физики). Большое число примеров преодоления авторского бессознательного можно встретить в исторических текстах. Так, одна из глав «Великой дидактики» называется «Метод наук в частности», что наталкивает на мысль о её методологическом содержании, но её раздел «Как делать близкими для юноши предметы изучения» даёт предпонимание уже о методическом содержании. Раздел содержит в себе правила, смысл которых позволяет понять, что Коменский именовал так дидактические принципы и раздел посвящён дидактике. Эти нестыковки с точки зрения современной педагогики незаметны для научного языка XVI–XVIII вв., когда авторы облекали идеи в языковую форму (зашифровывали смыслы), исходя из языка, во многом интуитивно и бессознательно. Для современного исследователя, однако, подобные тексты сопряжены с барьерами понимания, что требует от исследователя широких знаний для преодоления бессознательного в тексте, чтобы понимать текст полнее и точнее, чем авторами.

Реализация указанных принципов возможна посредством использования *герменевтических методов*, включая такие общеизвестные, как интерпретация, объяснение, описание и пр. При изучении ценностей педагогического образования наиболее полезны следующие.

Терминологический анализ, востребованный в любом исследовании, призван уточнить сущность педагогических феноменов и явлений через выявление

специфики обозначающей их терминологии. Важность терминологического анализа усиливается тем, что часто понятия трактуются неоднозначно разными авторами, в разных странах, в разные исторические периоды, что создаёт предпосылки для различия предпонимания и отличия заложенных в одном понятии смыслов. Терминологический анализ поэтому содействует не только поиску оптимального определения, но и выделению характеристик ценностей, оттенков их смыслов в каждой интерпретации, расширяя представление о самих ценностях. Доказанная анализом неудовлетворённость имеющимися трактовками может приводить к предложению новых дефиниций.

К числу герменевтических методов относится также *контент-анализ*, представляющий количественные характеристики смыслов ценностей как качественных понятий. Он находит своё применение в работе с педагогическими текстами для выявления частотности отдельных элементов, в сборе данных о ценностных ориентациях различных субъектов современного педагогического образования, в уточнении отношения к педагогической профессии, в количественных описаниях образа педагога через картину его ценностей.

Из филологических дисциплин заимствован метод *интеллектуального диалога с текстом*, призванный прояснению смыслов отдельных элементов любых текстов. Метод строится на построении мысленной беседы исследователя с автором текста, в ходе которого задаются вопросы, предлагаются «ответы собеседника», обоснование или отрицание ответов с помощью текста, интерпретируются смыслы, находятся аспекты согласия с автором. В результате исследователь глубже постигает содержание текста, смысл его элементов, намерения автора. Метод интеллектуального диалога можно использовать и в отношении ценностного содержания педагогического образования, например в исторических текстах. Так, в отдельных трудах («Правила для народных училищ», «Устав училищ» и др.) Ф.И. Янкович неоднократно упоминает прилежание, однако в разных значениях – как качество учителя и ученика, как результат полученного образования, элемент контроля за образовательной деятельностью, даже как фактор неравенства среди детей и т. д. Слово «ценность» или указания на важность прилежания при этом отсутствуют, поэтому без углубления в смысловое наполнение понятия и его использования автором оно выступает как одно из прочих и не имеет аксиологического значения. В ходе построения мысленного диалога автору задаются вопросы об общем в понимании им прилежания и роли данной характеристики. Своеобразный ответ Янкович даёт в одной из своих социальных работ: «В государстве нет ничего полезнее и нужнее трудолюбия и прилежания поддан-

ных...» [О должностях 1783: 27], и эта фраза уже непосредственно утверждает социальную ценность прилежания, позволяя перенести её тогда и на сферу образования, где педагог проявляет прилежание, обучаясь профессии и осуществляя свою профессиональную деятельность. Таким образом, прилежание можно трактовать как ценность подготовки педагогов в конце XVIII в. Эффект диалога заключается в рефлексии, сопровождающей вопросы к автору и поиск ответов.

Филологическое происхождение имеет и метод *диахронического анализа текста*, изучающий изменения смыслов. Понятия, явления, феномены, выражающие аксиологические аспекты труда учителя и подготовки педагогов, менялись вслед за развитием культуры в обществе, и знание этих изменений, особенностей их смыслов в разные исторические периоды важно для понимания ценностей педагогического образования и их структуры. Например, в царской России ценность «грамотность» употреблялась в отношении грамоты, элементарного образования («Говорят также некоторые любители просвещения, что нужно распространять грамотность, заводить школы, учить арифметике» [Салтыков-Щедрин 1894: 212]), в после революции её выражением стали «всеобщ» и «ликбез», то есть уже политика ликвидации неграмотности населения, а в настоящее время ценность актуальна применительно к функциональности и устойчивости результатов образования (математическая, компьютерная, языковая грамотность и т. д.). Так диахронический анализ может выявить не просто изменение смыслов одной ценности, но также деактуализацию изначального смысла через разрешение соответствующей проблемы, а также стабильную актуальность понятия «грамотность» в отношении подготовки педагогических кадров.

Необычным для педагогики, однако полезным в герменевтическом подходе является метод *деметафоризации*. Открытый филологией, он был осмыслен западными и отечественными философами на предмет потенциала отражения смыслов (П. Рикер, М. Блэк, Л. Витгенштейн, Ю.М. Лотман и др.) и постепенно осваивается педагогической наукой. Методологические и дидактические возможности метафоры в работе с текстом в рамках педагогической герменевтики активно изучаются А.Ф. Закировой и её научной школой [Закирова 2001; Закирова 2012]. В образовании метафоры представляют инструмент осмысления образовательных систем, процессов, отношений и деятельности. Отличаясь образностью языковой подачи, они привлекают внимание и облегчают кодирование/декодирование смыслов. Интересный пример шифрования смыслов в метафорах содержит опрос школьных учителей, получивших задание образно и словесно передать сущ-

ность педагогической профессии [Кабаченко 2009]. Основная масса подобрала ассоциации из профессий творческого и созидательного характера (от артиста до строителя) или руководящего плана (командир, режиссер, дирижер), но кто-то ушёл от мира профессий совсем, сосредоточив внимание на метафорах инструментального рода. При этом акцентировались уже не сходства условий деятельности (управление объектами, качественные изменения этих объектов по результату, свобода выбора методов), а ценностные свойства педагога. Инструментальные метафоры типа «вечный двигатель», «компьютер», «энциклопедия», «батарея», «динамо-машина» и пр. указывают на такие качества хорошего учителя, как эрудированность (предметная компетентность), внутренняя энергия, активность. Антонимичные метафоры (дрессировщик, раб, клоун) содержат негативные смыслы, относящиеся к сложностям и рискам осуществления педагогической профессии, и выявили долю учителей с пессимистичными представлениями о данной сфере деятельности [Кабаченко 2009: 85].

Метафора, таким образом, является средством структуризации педагогических смыслов, а деме-тафоризация – средством обнаружения и интерпретации смыслов. Очень многие понятия в педагогике являются устоявшимися метафорами, настолько прочно вошедшими в оборот, что яркость и образность их форм быстро теряется, что влечёт трансформацию смыслов. Так, распространённым понятием в сфере образования, в том числе педагогического, стало «приобретение» (приобретение студентами знаний, навыков, опыта). Оно имеет метафоричное происхождение, а его источником служит экономика – далёкая от педагогики сфера, где приобретаются товары и услуги. Отсюда понимание приобретения знаний как товара и переход к смежной экономической метафоре – «владение». Метафора «приобретение образовательных услуг» наиболее образно передаёт товарно-денежные отношения, смысл которых перешёл из экономики в образование. Её содержание включает приобретение студентами знаний на денежной основе и перевод этих знаний в их частную собственность. С.Д. Крашен одним из первых обратил внимание на принципиальную смысловую разницу между приобретением и обучением: обучение – сознательный процесс, возможный только на основе когнитивной активности обучающегося, а приобретение более пассивно и сознательно, строясь на затратах другого рода [Krashen, 1978]. Бесплатное приобретение сводится к получению, а этот процесс и вовсе отличается минимальной активностью получающего субъекта. Такой сущностный смысл «приобретения» сказывается на всей философии и организации образовательных процессов. Стратегия «приобретение» трансформирует студен-

та в потребителя – приобретателя знаний (навыков, опыта и т. д.), а преподавателя – в поставщика подобный образовательных услуг, содержание образования становится товаром, за который учреждение конкурирует с другими вузами, а результат образования переходит в индивидуальную собственность студента. Антагонистичной ей признаётся стратегия «участие», также выраженная метафорой (участие в деятельности). Она акцентирует самостоятельную активность, учебную деятельность студента, его включение в педагогический процесс как условие достижения образовательного результата. Именно при таком подходе студент является полноценным субъектом своего образования, а педагог – методистом, тьютором и организатором педагогических процессов. Сопоставление понятий, их демегафоризация и анализ смыслов соответствующих стратегий обучения указывает на дефициты ценности «приобретение», с одной стороны, и на феномен сосуществования в отечественном образовании двух противоположных подходов (пассивное приобретение уживается с усвоением универсальных учебных действий в активной деятельности).

Как отмечалось, метафоры весьма распространены в педагогике и так прочно включены в её терминологический аппарат, что, на первый взгляд, не вызывают отсылки к переносу значений и образности. В списке ценностей педагогического образования такими метафорами выступают «просвещение», «воспитание», «педагогическое мастерство», «психолого-педагогический комфорт», «педагогическая среда» и др. Демегафоризация подобных понятий содействует постижению заложенных в них смыслов и соотношению с областью педагогической деятельности. Более того, педагогические метафоры – это живые конструкты, поскольку с развитием образовательной практики постоянно возникают новые метафоры и поскольку, будучи включёнными в профессиональную терминологию педагога, выступают активным средством понимания им сферы своей деятельности.

Проведённое обоснование подтверждает, что представленные методы герменевтического подхода выходят за рамки традиционного в педагогических исследованиях анализа понятий и литературных источников. В своей совокупности они обеспечивают глубину постижения истинных смыслов изучаемого объекта, историческую и тематическую разносторонность изучения и объективность получаемых выводов.

В результате изучения методологии герменевтического подхода можно утверждать, что *его механизмом*, запускающим познавательный процесс исследователя и приводящим к познанию истинного смысла, служит интерпретация в рамках герменевтического круга, направленная на максимальное постижение текста. Согласно устройству принципа герменевтического круга, смыслопостижение строится

на непрерывном переходе состояний и интеграции части и целого, объективного и субъективного, чувственного и материального, рационального и интуитивного, содержания и формы, значений и смыслов, исторического и современного. Это и есть механизм закономерной интеграции предпонимания о предмете исследования и сознания исследователя, порождающей новое, герменевтическое, глубинное знание посредством рефлексии текста. Такое знание ведёт не только к смыслопониманию, но и к смыслотворчеству, движущей силой которого выступает противоречие между исходными идеями автора текста и интерпретационной реакцией на них исследователя (это может быть продолжение, модернизация мысли, её оспаривание или опровержение). Понимание при таком подходе предстаёт как смыслотворчество: понимание означает возникновение, создание нового смысла, важного для интерпретатора.

Вывод. Таким образом, основными категориями педагогической герменевтики выступают: герменевтический круг, смысл, осмысление, предпонимание, понимание, интерпретация, смыслотворчество и др. К её ключевым положениям, в которых реализуется герменевтический подход в отношении аксиологических аспектов педагогического образования, относятся:

1. Познание истины о педагогическом образовании строится на интерпретации текста, в качестве которого могут использоваться речевая, графическая информация, окружающие феномены и деятельность педагогического содержания.

2. Интерпретация текстов прошлого требует максимального понимания культуры и восприятия их потенциальных авторов, то есть с учётом исторического своеобразия периода и психологии – контекста возникновения текста педагогического дискурса (от потребностей государства и общества до политики в области образования и личностных интересов авторов).

3. Цель интерпретации текстов в широком смысле (как ценностей, идей, норм, традиций педагогического образования и т. д.) заключается не в реконструкции их изначального смысла, а в его конструкции, создании, через постижение и переосмысление их особенностей.

4. Герменевтический подход к педагогическому образованию направлен на понимание и совершенствование смыслов и ценностей подготовки педагогов и педагогической деятельности.

5. Постигание ценностного наполнения педагогического образования возможно посредством понимания его элементов, в свою очередь, доступных для понимания только через представление о смысле всего педагогического образования.

Таким образом, очевидно, что герменевтический подход обогащает возможности других методологи-

ческих подходов к изучению ценностно-смыслового содержания педагогического образования.

Библиографический список

Бахтин М.М. Человек в мире слова. Москва: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. 140 с.

Гадамер Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. Москва: Прогресс, 1988. 704 с.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.

Демакова И.Д. Герменевтический подход в педагогике // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 40–43.

Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. Москва: Академия, 2001. 260 с.

Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. 152 с.

Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. Т. 6 (95). С. 19–40.

Кабаченко Е.Г. Концепты «учитель» и «ученик» в сознании педагогов (образный компонент) // Лингвокультурология. 2009. № 3. С. 89–91.

Лотман Ю.М. Семиосфера. Санкт-Петербург: Искусство СПб., 2001. 704 с.

Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени». Санкт-Петербург: Рус. христиан. гуманит. ин-т, 1997. 571 с.

О должностях человека и гражданина. Санкт-Петербург: Тип. Акад. наук, 1783. 250 с.

Салтыков-Щедрин М.Е. Полное собрание сочинений. Т. 1. Губернские очерки, 1857. 3-е изд. Санкт-Петербург: Тип. М.М. Стасюлевича, 1894. 490 с.

Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. 1999. № 1. С. 36–42.

Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург: Европейский Дом, 2004. 242 с.

Krashen S.D. The monitor model for second-language acquisition. Gingras R.C. (Ed.) Second-language acquisition & foreign language teaching. Washington, Center for Applied Linguistics, 1978, pp. 1-26.

References

Bahtin M.M. *Chelovek v mire slova* [A man in the world of words]. Moscow, Izd-vo Rossijskogo otkrytogo un-ta Publ., 1995, 140 p. (In Russ.)

Gadamer H.G. *Istina i metod. Osnovy filosofskoj ger-menevtiki* [Truth and method. Fundamentals of philosophical hermeneutics]. Moscow, Progress Publ., 1988, 704 p. (In Russ.)

Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of education for the XXI century]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1998, 608 p. (In Russ.)

Demakova I.D. *Ger-menevticheskiy podhod v peda-gogike* [Hermeneutical approach in pedagogy]. *SHkol'nye tekhnologii* [School technologies], 2008, vol. 1, pp. 40-43. (In Russ.)

Kabachenko E.G. *Koncepty «uchitel'» i «uchenik» v soznanii pedagogov (obraznyj komponent)* [Concepts of “teacher” and “student” in the minds of teachers (figurative component)]. *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology], 2009, vol. 3, pp. 89-91. (In Russ.)

Lotman YU.M. *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint Petersburg, Iskusstvo SPB Publ., 2001, 704 p. (In Russ.)

Mamardashvili M.K. *Psihologicheskaya topologiya puti: M. Prust «V poiskah utrachennogo vremeni»* [Psychological topology of the path: M. Proust “In search of lost time”]. Saint Petersburg, Rus. hristian. гуманит. ин-т, 1997, 571 p. (In Russ.)

O dolzhnostyah cheloveka i grazhdanina [About the positions of a person and a citizen]. Saint Petersburg, Tip. Akad. nauk Publ., 1783, 250 p. (In Russ.)

Saltykov-Shchedrin M.E. *Polnoe sobranie sochinenij. T. 1. Gubernskie ocherki, 1857* [Complete works]. Saint Petersburg, Tipografiya M.M. Stasyulevicha Publ., 1894, 490 p. (In Russ.)

Sulima I.I. *Filosofskaya ger-menevtika i obrazo-vanie* [Philosophical hermeneutics and education]. *Peda-gogika* [Pedagogy], 1999, vol. 1, pp. 36-42. (In Russ.)

SHlejermaher F. *Ger-menevtika* [Hermeneutics]. Saint Petersburg, Evropejskiy Dom Publ., 2004, 242 p. (In Russ.)

Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremen-naya interpretaciya* [Theory of learning: Modern interpretation]. Moscow, Akademiya Publ., 2001, 260 p.

Zakirova A.F. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy ger-menevtiki* [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics]. Tyumen', Izd vo TyumGU Publ., 2001, 152 p. (In Russ.)

Zakirova A.F. *Teoreticheskie osnovy pedagogi-cheskoy ger-menevtiki i varianty ee realizacii v nauch-no-obrazovatel'noj praktike* [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics and variants of its implemen-tation in scientific and educational practice]. *Obrazo-vanie in nauka* [Education and science], 2012, vol. 6 (95), pp. 19-40. (In Russ.)

Krashen S.D. The monitor model for second-lan-guage acquisition. Gingras R.C. (Ed.) Second-language acquisition & foreign language teaching. Washington, Center for Applied Linguistics, 1978, pp. 1-26. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.01.2023; одо-брена после рецензирования 04.02.2023; принята к пуб-ликации 04.02.2023.

The article was submitted 11.01.2023; approved after reviewing 04.02.2023; accepted for publication 04.02.2023.