
УДК 801.73:167.1

DOI: 10.31249/scis/2025.01.06

Зверев С.М.*

**К ВОПРОСУ О ВКЛЮЧЕНИИ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО
ПОДХОДА В ПОДГОТОВКУ НАУЧНЫХ КАДРОВ
ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ
(из опыта понимания текстов
гуманитарно-антропологического знания)**

Zverev S.M.

**TO THE QUESTION OF INCLUSION OF THE HERMENEUTIC
APPROACH IN THE TRAINING OF HIGHLY
QUALIFIED SCIENTIFIC STAFF
(from the experience of understanding texts
of humanitarian-anthropological knowledge)**

Аннотация. В исследовании впервые раскрыты перспективы использования в подготовке научных кадров высшей квалификации герменевтического подхода, обеспечивающего восприятие и понимание текстов современного направления – гуманитарно-антропологического знания (далее – антропознания), наряду с усвоением новых лексических норм соответствующего языка. Цель работы – демонстрация применения герменевтического подхода и его результатов при изучении и понимании текстов антропознания. Методы исследования: обзорно-аналитическая методологическая рефлексия текстов антропознания герменевтическим подходом с включением инструментов логико-семантического и лексико-фразеологического анализа. Результаты работы: опреде-

* © Зверев Сергей Михайлович – кандидат педагогических наук, член Академии попечителей образования, АНО ДПО «Академия попечителей образования», г. Москва, Россия; appassionata2005@yandex.ru; ORCID: 0000-0003-3403-7007

Zverev S.M. Zverev S.M.–Ph.D. of pedagogical sciences, member of Academy of Education Trustees, ANO DPO «Academy of Education Trustees», Moscow, Russia; appassionata2005@yandex.ru; ORCID: 0000-0003-3403-7007

лен потенциал реализации герменевтического подхода и впервые продемонстрирован опыт его применения в процессе понимания предметно-смыслового содержания текстов антропознания, лексического устройства языка их изложения. Опыт представлен, с одной стороны, разъяснением процессуальной стороны герменевтического подхода, характеризующего множественностью поступательных вычиток текстов, с рефлексией прочитанного, эстетическим восприятием и критическим настроем на их построение с использованием разнообразия техник понимания, позволивших достигать развернутости интерпретаций предметно-смыслового содержания антропознания. С другой стороны, раскрыты результаты применения герменевтического подхода. Они выражены пониманием особенностей категориально-понятийного устройства антропознания, раскрывающих ценностно-смысловое содержание современного образования. Выявлен стилевой характер и языковые особенности соответствующих текстов, с характерным синтаксисом, сочетающий экспрессивность, эмоциональность, выразительность и оценочность. В целом, герменевтический подход позволил актуализировать новые концептуальные положения, системно задающие описание образовательных реалий в контексте разработки антропознания. Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в разработке программ дополнительного профессионального образования в системе подготовки кадров высшей квалификации в целях овладения ими герменевтической методологией как основой социально-гуманитарного познания.

Ключевые слова: антропознание; антропологический; герменевтический; лексика; подход; понимание; текст; язык.

Abstract. The study for the first time reveals the prospects for using the hermeneutic approach in training highly qualified scientific personnel, ensuring the perception and understanding of texts of the modern direction – humanitarian-anthropological knowledge (hereinafter anthropology), along with the assimilation of new lexical norms, the corresponding language. The purpose of the work is to demonstrate the application of the hermeneutic approach and its results in the study and understanding of anthropology texts. Research methods: review and analytical methodological reflection of anthropological texts using a hermeneutic approach with the inclusion of tools of logical-semantic and lexical-phraseological analysis. Results of the work: the potential for implementing the hermeneutic approach is determined and the experience of its application in the process of understanding the

subject-semantic content of anthropology texts, the lexical structure of the language of their presentation is demonstrated for the first time. The experience is presented, on the one hand, by explaining the procedural side of the hermeneutic approach, characterized by a plurality of progressive proofreading of texts, with reflection on what has been read, aesthetic perception and a critical attitude to their construction using a variety of comprehension techniques that made it possible to achieve extensive interpretations of the subject-semantic content of anthropology. On the other hand, the results of applying the hermeneutic approach are disclosed. They are expressed in understanding the features of the categorical-conceptual structure of anthropology, revealing the value-semantic content of modern education. The stylistic character and linguistic features of the corresponding texts are revealed, with a characteristic syntax, combining expressiveness, emotionality, expressiveness and evaluativeness. In general, the hermeneutic approach made it possible to actualize new conceptual provisions that systematically define the description of educational realities in the context of the development of anthropology. Practical significance: the results of the study can be used in the development of programs of additional professional education in the system of training highly qualified personnel in order to master hermeneutic methodology as the basis of social and humanitarian knowledge.

Keywords: anthropology; anthropological; hermeneutic; vocabulary; approach; understanding; text; language.

Введение

Замысел исследования изначально вырос на предположении, что аспиранты, получившие ранее опыт научно-исследовательской работы в методологических и языковых стереотипах предметного, психолого-педагогического образования, не умеют пользоваться герменевтическим подходом, затрудняясь работать с текстовой реальностью новых направлений гуманитаристики, в частности с достигшим высокой значимости в научно-педагогическом сообществе гуманитарно-антропологическим знанием (далее – *антропознанием*) [Антропологический подход ..., 2019; Бим-Бад, 2002; Илакавичус, 2023; Коджаспирова, 2005; Максакова, 2004; Миронина, 2016; Слободчиков, 2010; Хоружий, 2009; Фирсова, 2023] и др. И это совсем не случайно, поскольку герменевтический подход не включен в федеральные государственные образовательные

стандарты: названной специальности нет ни в высшем образовании (магистратура), ни в направлении подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура) как самостоятельный раздел современного методологического обеспечения гуманитарных систем знаний¹. В дополнительном профессиональном образовании также обходят стороной герменевтический подход [Исследование ..., 2015; Антропологический подход..., 2019].

В контексте проведенного вступления замысел статьи приобрел уже целевую определенность, став актуальной проблемой исследования. Она заключается в раскрытии перспектив использования в системе подготовки научных кадров высшей квалификации герменевтического подхода в его полном формате, обеспечивающего восприятие и понимание психолого-педагогических текстов совокупно с усвоением новых языковых норм, обусловленных развитием современного научного направления – антропознания².

На этом посыле и ставится вопрос об освоении аспирантами герменевтической методологии, которая «с необходимостью связана с языком <...> выражается в языковой форме и концентрируется, в конечном счете, на анализе языка» [Соболева, 2014]. Ввиду этого следовало добавить задачу овладения языковой компетенцией, формируемой в процессе приобретения знаний о языковых нормах новой научной реальности и соответствующей лексикой, пополняемой новыми терминами в ситуации «взаимодействия мышления, речи, языка в текстовом общении» [Бузук, Бузук, 2016].

Обозначая таким образом исследуемую проблему, мы говорим: ее надо начинать решать. Собственно, демонстрации опыта такого начинания, т.е. понимания устройства текстов, специфики языка, лексики *антропознания* и посвящена настоящая работа. Однако, чтобы уж совсем не уйти в разбор сложности языкового

¹ ФГОС ВО по направлениям магистратуры. URL: fgosvo.ru/fgosvo/index/5; ФГОС ВО по направлениям аспирантуры. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/7?ysclid=m6ji50h7ru412119288>. Однако справедливости ради необходимо отметить, что в рабочих программах уровня высшего профессионального образования по модулю «Методология научно-педагогического исследования» все же встречается дисциплина «Педагогическая интерпретация различных текстов», но лишь как отдельный метод исследования, и не как методологический подход в целом.

² Нетрудно предположить, что этот подход может быть использован в целях анализа других появляющихся систем социально-гуманитарных знаний.

анализа (это все-таки дело лингвистов и филологов), в кратких тезисах покажем, какие особенности ее текстов нам удалось прояснить.

Цель работы состояла в демонстрации ключевых особенностей применения герменевтического подхода и его результатов при изучении и понимании научно-теоретических текстов антропознания.

Материалы и методы

Сердцевина герменевтической методологии – *понимающий анализ* как особый тип исследовательской работы, существенно отличающийся от собственно научного исследования. Его отличие состоит в том, что он проводится в отношении объектов особого рода – текстов. В этом случае не предполагается определять объект исследования, как это принято в научном исследовании. Он задан заранее в виде исходного текста «под рукой». Таким объектом понимания в нашем случае послужили тексты монографических исследований и научных статей по проблематике развития антропознания и применения антропологического подхода [Антропологический подход..., 2019; Духовно-нравственное развитие..., 2017; Лествица..., 2019; Национальная доктрина..., 2022; Слободчиков, 2010; Слободчиков, Исаев, 2013; Слободчиков, Остапенко, 2021; Человек..., 2021] и др. Исследование реализовано посредством обзорно-аналитической методологической рефлексии соответствующих текстов на базе герменевтического подхода ([Богин, 2001; Бузук, Бузук, 2016; Соболева, 2014] и др.) с привлечением инструментов логико-семантического и лексико-фразеологического анализа [Баева, Большакова, Васильева, 2004; Валгина, 2003; Владимирова, 2010].

Процессуальная сторона понимающего анализа

Процессуальная сторона понимания в обобщенном значении выступала осознанием смысловой динамики текста как *усмотрение и освоение идеального* [Богин, 2001]. В этом случае *движение между пониманием и интерпретацией обогащает освоенность содержательности текста как единства содержаний и смыслов* [Бушев, Александрова, 2011]. В итоге истолковывалась ценностная позиция, создавалась смысловая картина предмета, изложенного в тексте (актуальность, оригинальность, образы, оценка идейно-

тематического содержания, глубина освещения проблематики, языковые структуры, терминологическое обновление и др.). И лишь после этого результаты понимающего анализа могут переходить в фазу разработки исследователем проекта, концепции, методической программы [Антропологический подход ..., 2019; Исследование ..., 2015].

Понимающий анализ в нашем опыте реализовывался:

– *непосредственным пониманием* – эстетическим восприятием смыслового содержания текстов, их гармоничности, степени экспрессивности, эмоциональности, общности суждений, образности и метафоричности [Богин, 2001; Хомутова, 2014];

– *опосредованным пониманием* – критикой построения содержания текстов на смысловом и прагматическом уровнях (между предшествующими и последующими отдельными суждениями в рамках их целостности), используя разнообразие техник герменевтики: актуализацию смыслов, определение базисных категорий; формулировку значимых смысловых структурных компонентов с установлением их связей и пр. [Баева, Большакова, Васильева, 2004; Богин, 2001; Валгина, 2003];

– *сукцессивностью* – поступательной вычиткой текстов, что позволяло перенастроить их восприятие критическими замечаниями, содержательно дополняя анализ [Антропологический подход..., 2019; Богин, 2001; Исследование ..., 2015];

– *множественностью* вычиток текстов, способствовавшей осознанию целостности структурного построения научно-теоретических проблем, в том числе определявших решение практико-методических задач [там же].

Базовым условием герменевтического подхода в целом являлось *панорамное видение* антропознания, в формате которого и проводился понимающий анализ соответствующих текстов. В этом случае мысленно моделировалась их предметно-смысловая структура, позволявшая достигать развернутости интерпретаций и оценок. Их полнота, конструктивная целостность и специфика определялись осмыслением базисных категорий, актуализацией ключевых элементов научного и методического содержания, формулировкой проявленных смысловых структурных компонентов, а также:

– *логико-семантическим уровневый анализом*. На первом, поверхностном, уровне рассматривались компоненты знаковых систем текстов, соотносенных со значениями. На втором, глубинном, осознавалась смысловая динамика текстов, сопоставлялись,

сравнивались и различались структуры их категориально-понятийного устройства, специфика предметного наполнения;

– *лексико-фразеологическим анализом*. Анализу подвергались характеристики словарного состава текстов антропознания по соответствию лексико-стилистическим нормам профессионального языка психолого-педагогической гуманитаристики. Определялась возможность выхода за его рамки, а также проводилась оценка организации системы слов в функциональной и смысловой обусловленности (комментируется в последней части статьи о *лексической особенности текстов и языке антропознания в целом*).

Ключевые особенности предметно-смыслового устройства антропознания (функциональный стиль антропознания)

Приступив к рассмотрению текстов антропознания, мы увидели, что они выстроены сопряжением трех ключевых функциональных составляющих:

– органики *отношений структурно-функциональных пластов (природного, социального и индивидуального)*, что *определяется через конгруэнтные им познавательные, деятельностные и коммуникативные способы самореализации человека* [Тельнова, 2002];

– системного видения исследования путей развития российского образования с одновременным использованием методов естественнонаучного познания (наблюдения, измерения, эксперименты) и проектно-моделирующей деятельности, обеспечивая отстраивание *целостной* системы антропознания о пути человека к самообразованию, к саморазвитию, к самобытию [Лествица..., 2019; Национальная..., 2022; Слободчиков, 2010; Слободчиков, Исаев, 2013; Человек..., 2021, Столбова, 2010] и др.;

– разработки антропопрактик, формирующих человеческий потенциал современной психолого-педагогической науки, содействующей достижениям развивающего образования, созданию образовательных сред [Антропологический подход..., 2019; Зверев, Рябцев, 2023; Национальная..., 2022], обеспечивающих *целостность* образования системой связей и отношений между его субъектами, формирование *целостной* личности в ... *генетическую матрицу общества* [Слободчиков, 2010].

При такой конструктивно-онтологической функциональной специфике построения текстов антропознания обнаруживалось *ценностно-смысловое тождество* разных знаний, представляя

особый тип общепонятийной интеграции образовательного содержания.

Особенности категоризации и понятийного устройства

Теоретическому конструированию в антропознании характерна мыслеформирующая функция в процессе *порождения категориальных комплексов*, задававшая ценностно-смысловое *антропное* содержание текстов [Зверев, 2024]. Процесс, во-первых, реализовывался пересечением своеобразных антропологических констант: о *восхождении человека и вочеловечении* [Человек ..., 2021]; о *со-бытийности и образовательной общности* [Антропологический подход..., 2019; Слободчиков, 2010]; о человеке между *вертикалью духа и горизонтом души* [Лестница ..., 2019]; сопряжением векторов: *наставничества, послушания, сотрудничества и соперничества* [Слободчиков, Остапенко, 2021]; *человекообразования в антропопрактиках* [Зверев, Рябцев, 2023]. Во-вторых – соорганизацией соответствующих понятийных обозначений образования, их упорядоченности, позволявшей увеличивать степень общности теоретических положений о нем, обуславливая создание разнообразия когнитивных конструкций.

На основе ключевой категории антропологического подхода *категории развития* вводилось понятие *антропопрактики* как принципиально *новой эпистемы* антропознания об образовании человека. В ней виделась, с одной стороны, интеграция различных практик, направленных: «1) на личность – ее духовное становление и восхождение к высшим духовным ценностям, развитие ее базовых способностей, 2) на общество, народ – его самосохранение, самовоспроизводство, устойчивое развитие и способность к нравственному совершенству, 3) на развитие систем деятельности, общественного устройства» [Зверев, Рябцев, 2023]. С другой стороны, в оценочной модальности формировался культурно-исторический образец «соборности – единения людей в их духовно-нравственной связи; в интеграции знаний и веры в специфических формах осмысления бытия, способствующего построению живой разновозрастной духовно-деятельностной общности, с ее внутренним единством как онтолого-аксиологического основания развития сущностных сил человека, его базовых способностей» [там же]. Наконец, с третьей стороны, привносилась идея «вращения, становления и развития сущностных и фундаментальных сил, свойств и способностей человека, раскрытия им в себе внут-

ренного потенциала высшего Идеала» [Национальная..., 2022], выступавшая антитезой прагматической функции о «полезности, когда человек определяется фактором развития различных производств, вне интересов его самого, социального целого, коллектива, другого ближнего» [Зверев, Рябцев, 2023]. Эти стороны понимания антропопрактики производили эстетический эффект, обеспечивая в *аксиологическом* значении и *мировоззренческом* смысле убежденность в становлении целостного человека как главной ценности образования. Помогали отобразить уклад *образовательной жизни* на отношениях взаимной любви, заботы и доверия учителя и растущего человека. В таком случае мы видели в устройстве образования *антропологическую собирательность*, систему валентных связей (единение, соборность, образовательный универсум) субъектов образования, выраженных категориями в значениях образа будущего образования, позволявшего выстроить бесконечный ряд примеров решения конкретных задач.

Введением связки понятий «прототип – прецедент» в качестве основной онтологической схемы разработки антропознания в содержании образования можно обосновать процесс образования, с одной стороны, сохраняя его нормальное функционирование по источникам, исторически сложившимся идеальным образцам, с другой – обеспечивая создание прецедентов содержания будущего образования [Зверев, Слободчиков, 2015]. Тем самым осуществлялась *генетическая связь* с культурно-историческими и научными традициями; проявлялась возможность создания новых его моделей. Следовательно, в фокусе антропознания *прототип* в ретроспекции и *прецедент* в проспективном плане разрешал основную онтологическую проблему воплощать собой своеобразную *генетическую матрицу* общества, позволяя в разных проекциях и формах антропопрактики говорить об основаниях и путях развития образования [Слободчиков, 2010].

Завершая краткое обсуждение процесса категоризации, следует подчеркнуть, что интенция антропознания к интеграции различных знаний, сопряжение теоретического обсуждения разнообразия проблем образования человека с разработкой практико-методического обеспечения образования, рефлексивно осмысливалась понятием *образовательное знание* [Исследование..., 2015; Слободчиков, 2010]. На наш взгляд, его необходимо считать, во-первых, одной из ключевых концептуальных форм организации познавательно-преобразовательной активности, способной задавать новые формы научного изучения и практического освоения

образования в фокусе реализации задач саморазвития и совершенствования. Во-вторых, отнести к наиболее общим основаниям выстраивания картины образовательной действительности, методологии ее познания и ценностно-смыслового освоения. В-третьих, рассматривать его в качестве условий организации приращения инноваций, вызванных развитием гуманитарно-антропологического знания, включая овладение новой языковой стилистикой.

Развитие – стержневой категориальный остов антропознания

Представленная в предыдущем подразделе трактовка категоризации в антропознании открывала встречу с фундаментальной психолого-педагогической категорией *развитие* в ее системном образе, который удерживал и совмещал «в себе три достаточно самостоятельных процесса:

– *становление* как созревание и рост; как переход от одного определенного состояния к другому, более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития;

– *формирование* как двуединый процесс формообразования субъектности и морфогенеза в культуре; как совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца); как единство социокультурной цели и общественно значимого результата процесса развития;

– *преобразование* как саморазвитие и смена основного жизненного вектора, как кардинальное преобразование собственной самости (метаморфоз), как преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов жизни человека, как преображение самых основ бытия» [Антропологический подход..., 2019].

В этом случае мы начинали понимать логику развития обучающихся «как особую форму культурного творчества, как механизм, который реализует равным образом и преемственность, и поступательность в историческом развитии культуры» [Кудрявцев, 1997, с. 53]. Следовательно, начинали воспринимать процесс *развития* обучающихся как *механизм* творческого освоения не только исторически сложившихся, но и исторически складывающихся форм человеческой ментальности и разнообразия деятельности. Более того, ученики специфическим, в большей мере активным образом участвуют в их формировании [Кудрявцев, 1997, с. 35].

В указанных смыслах *принцип развития* выглядел стержневым остовом антропологического подхода. Он стал катализатором системного исследования *динамического* антропознания посредством анализа *полноты человеческой реальности* и устройством функциональных органов субъективности. Вкупе с этим принципом велась разработка категории *содержание* как множественности представлений в различиях и сходствах: обучения и воспитания; становления, формирования и развития; образовательного процесса и педагогической деятельности; предметного и деятельностного пространства, среды образования; индивидуального и педагогического сознания и пр. [Антропологический подход..., 2019; Исследование..., 2015; Слободчиков, Исаев, 2013; Слободчиков, Остапенко, 2021]. Организационно-методическая интерпретация принципа развития была отображена *структурой целевых ориентиров его реализации*:

- проектированием *образовательных программ*, определяющих предметные формы культуры и многообразие видов деятельности субъектов образования [Антропологический подход..., 2019; Исследование ..., 2015; Слободчиков, 2010];

- созданием *возрастно-нормативных моделей* развития на протяжении общего образования в рамках интерпретации психологического понятия *нормы развития* [Антропологический подход..., 2019; Слободчиков, Исаев, 2013];

- построением *возрастно-ориентированных моделей* совместной образовательной деятельности – синтеза образовательного процесса и педагогической деятельности [Антропологический подход..., 2019; Исследование..., 2015; Слободчиков, 2010];

- организацией *образовательного пространства* становления субъекта собственной жизнедеятельности в формате интегральной *периодизации развития субъективной реальности человека в онтогенезе* [там же];

- учреждением образовательных сред, характеризующихся насыщенностью ресурсным потенциалом образования [Антропологический подход..., 2019; Слободчиков, 2010; Слободчиков, Остапенко, 2021];

- обеспечением вариативности образования методическими предписаниями, разрешающими субъектам *самостоятельно определять* содержание образовательных программ, условия их реализации, а также свои действия в конкретных образовательных ситуациях [Антропологический подход..., 2019; Исследование ..., 2015].

По приведенным свидетельствам мы усмотрели, что антропологический подход, выстроенный на сопряжении категории развития с практико-методическими решениями, расширял функционально-смысловое устройство антропознания, определяя перспективы совершенствования образовательных систем.

Образность, метафоризация и заимствование смысловых значений из других систем знаний

В антропознании художественно-образные представления и метафоры становились важнейшими средствами *схватывания* смыслового содержания образовательных процессов и образовательных ситуаций. В них концентрировались смыслы, часто рождаемые через аналогии, нередко находящиеся в опоре на *здравый смысл*. Это расширяло и обогащало понимание антропологических значений. Метафоризация в текстах антропознания являлась, с одной стороны, сильным различительным средством, обозначая одновременно и процесс, и результат образования, позволяя соотносить индивидуальное его восприятие со всеобщностью вводимых категорий. С другой стороны, служила мощным сбивающим фактором и вынуждала в ходе понимания «остановиться» и выйти в рефлексивный план, настраиваясь на осмысление неясных ситуаций.

Антропознание, как и психолого-педагогическая гуманитаристика в целом, не избавлена от необходимости метафорического языка. Как это не удивительно, но такие понятия, как *становление, рост, развитие* – *представляют собой группу метафор, основывающихся на модели живого организма. Однако заменить их ничем, если только не другими какими-нибудь метафорами* [Гак, 1988, с. 13]. Или использованием терминов биологической науки: «адаптация», «антропогенез», «метаморфоз» и др. [Антропологический подход..., 2019] предопределялись условия дальнейшей организации уже собственно научных рассуждений. Многие тексты антропознания выстраивались подобными средствами.

Можно считать, что посредством художественно-образных представлений, метафоризации, а также заимствованием смысловых значений из других систем знаний синтезировались новые идеальные объекты, позволяющие понимать, расширять и углублять антропологический замысел образования, сильнее почувствовать основания, заложенные в его содержании, возможные линии развития, настроиться на осмысление его культурной формы.

Лексическая особенность текстов антропознания

Оценивая лексику текстов антропознания, мы видели, что она в основном соответствует классическим критериям научного стиля, таким как обобщенность, терминологическая насыщенность, употребление общенаучных слов, универсальный характер описания исследований, разъяснение закономерностей реального бытия образования (процесс, структура, форма, действие, целеполагание и пр.). Безусловна также роль причинно-следственных связей с прогностикой процессов его развития. При этом стала заметной тенденция схематизации вводимой информации многопозиционного, полиресурсного пространства образования и способов действий в нем. При описании технологического обеспечения образовательных процессов сочеталось употребление *императивных предписаний-принципов* безусловного выполнения вводимых требований с *диспозитивными установками*, предлагающими альтернативные, т.е. возможные варианты педагогических решений. Вместе с тем нельзя было не отметить использование лексики, открывавшей возможность *прочувствовать* своеобразие антропознания об образовании человека, используя сочетаемость:

– экспрессивности. «В условиях кризиса человеческой цивилизации, вызванного процессами деградации отношений человека к человеку и человека к окружающему миру, формируются научные и научно-технические направления, реализация которых угрожает изменить природу мира и человека до пределов жизнеспособности» [Национальная..., 2022, с. 9];

– эмоциональности. «Основа потребительской цивилизации ведет к болезненной трансформации природы мира и человека. Восстановление и развитие утрачивающихся человеком духовных, душевных и физических сил как основы жизнеспособной человеческой цивилизации ведет к ее развитию и процветанию» [Национальная..., 2022, с. 23];

– оценочности. «С точки зрения реалистичности и реализуемости теоретической модели, а также прогностичности последствий реализации <...> потенциала образовательной среды для становления учреждения субъектом образовательной и социокультурной инициативы» [Антропологический подход..., 2019].

Активно использовались слова возвышенного стиля с приставками *во-, воз-, вз-, со-, про-, пре-*, которые усиливали эмоционально-экспрессивную оценку, придавали звучность, смысловую насыщенность, подчеркивали важность, значительность образова-

тельных реалий. Такой стиль был направлен не на технологию усвоения человеком предметно-практической деятельности, а в сторону непрерывного пестования духа, нравственного совершенствования, развития познавательных и деятельных способностей. Находили это в словах:

– *восхождение*, раскрывавшее через встречу с идеальным, побуждением чувства сострадания, заботы, преображения: в *коллективизме* как дружеском единстве *равных* и *соборности* – гармоническом единстве *разных* [Лествица..., 2019];

– *вочеловечивание*, предполагавшее создание *соборного уклада*, основанного на отношениях взаимной любви, заботы и доверия [там же], как «обретение человеческим индивидуумом оснований собственной родовой природы и вселенских горизонтов духовного становления и развития в сообществе людей» [Человек..., 2021];

– *просветляющее ощущение*, обуславливавшее достижение нравственного *возвышения* человека [Лествица..., 2019];

– *пребывание* человека во Вселенной, как сущности и смысла человекознания и человекообразования [там же];

– *со-бытийность*, в **качестве «живой» духовно-деятельностной общности**, сплетения и взаимосвязи жизней детей и взрослых, их внутреннего единства как *онтологического основания* развития сущностных сил каждого человека [Слободчиков..., 2010];

– *явленность* – жизни человека по образу и подобию Божию, человека-созидателя, человека-служителя [Лествица..., 2019];

– *добротолюбие* и *человеколюбие*, как универсальных индикаторов «психологического и нравственного здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей» [там же].

Эти слова наделяли процессы образования и воспитания глубинным смыслом, поскольку обозначали существо человекообразования и вочеловечения. Такая форма представленности содержания антропологического знания становилась сильнее знаковой, поскольку употребление этих слов содержали «смыслы, которые можно уточнять до бесконечности. Это сакральная вещь, намекающая на тайное, становящееся в этом процессе явным, будь то истина, добро, красота, премудрость или Божество» [Сычева, 2000]. Аксиоматика в подобном виде воспринималась значительно более глубокой по своему социально-нормативному, психологическому и, конечно, прежде всего духовно-нравственному содержанию. Она символически отображалась пониманием ключевого образа

антропознания – *человекообразования* в качестве центральной оси в системе образовательных задач путем создания «со-бытийных образовательных общностей», являлась также и *порождающим принципом*, побуждающим толчком развития *человекознания*.

Оценка развития языка антропознания в совокупности с генерацией гуманитарно-антропологического мышления

Становление *антропознания* неизбежно стало влиять на формирование профессионального психолого-педагогического *языка*, на развитие его словарного состава, установления связи с мышлением [Исследование ..., 2015]. Представлялось, что подобная мысль с очевидностью утверждалась тезисом о том, что «ясное гуманитарно-антропологическое мышление даст ясные практики в педагогике, психологии, социальной работе» [Человек ..., 2021]. Именно этот посыл стал также оказывать влияние и на формирование профессиональной лексики – центральной части *языка* антропознания как одного из инструментов воздействия на профессиональное сознание, появление в педагогическом сообществе соответствующего языкового антропологического образа человека в образовании, как *практики культивирования «собственно человеческого в человеке* [Национальная доктрина ..., 2022]. Эта связь с неизбежностью оказывала влияние на понятийный характер гуманитарно-антропологического мышления. И в результате этой связи *словарь антропознания* зримо дополнился терминами, фразеологически связанными своими значениями с концептуальным базисом *гуманитарного познания*. Это прослеживалось и в стилистике изложения ее основ путем введения отличительных антропологических аксиоматических представлений об *изначальной природе человека* вообще и *ребенка* в частности; *образовательном идеале человека*; о *норме человеческих отношений* и др. [Человек ..., 2021], но, впрочем, мировоззренчески понятных в личностном и общечеловеческом аспектах, живущих в контекстах разных типов сознания – обыденного, художественного, научного и религиозного. В таком ключе *гуманитарно-антропологическое мышление* понималось как способ удержания всей гуманитарной проблематики человека, прежде всего открывая его духовный опыт, его содержание и смыслы [Слободчиков, Исаев, 2013]. Выделим главное в этом процессе.

Гуманитарно-антропологическим мышлением был задан вектор человеческого измерения социальной действительности, по-

сколько необходимо было выделить фундаментальные категории, одна из которых определяла онтологию человека, а вторая – социальную действительность. Такими категориями выступали, соответственно:

– *субъективная реальность* (самобытность), которая содержала набор понятий, позволяющих описывать наиболее полное разворачивание человеческой индивидуальности по линии развития сознания, деятельности, субъектной позиции;

– *со-бытийная общность*, которая содержала набор понятий, проясняющих социальное бытие (социальные организованности), наполнявшее переживанием индивидуального существования уже не столько обособленного, а только в связи с появлением Другого.

Именно в этом плане было осмыслено, что последователям *антропознания* удалось выйти за пределы понятийных значений и лексического строя традиционной педагогики, что явилось одним из факторов создания соответствующего профессионального словаря антропознания со своим характерным синтаксисом, сформированным на символах и образах, в связках с понятиями – для предъявления аксиоматических и концептуальных положений. Более того, мы посчитали, что в тексты *антропознания* встроены особые средства языкового воплощения не столько в форме информационно-аргументирующего дидактического воздействия на читателя, сколько в аттрактивной функции организации смыслового восприятия текста, побуждая понимающего субъекта войти в его основы, стать со-участником. В этом плане языковые средства и категориальный строй *антропознания*, с одной стороны, давал возможность понять параметры историко-культурных оснований, вникнуть в содержание ценностно-смысловых особенностей, которые закладывались описанием образовательных реалий. С другой – преодолевались номинативные рамки слов в степени расширения обозначений ими существа антропопрактики (человекообразования и вочеловечения), не говоря уже об историко-культурном значении и гуманитарной сущности современного образования, представляющего языком *антропознания*. Однако, и с третьей стороны, экспрессивно усиливались значения слов, которые более чем ментально, т.е. эмоционально, воспринимались в процессе понимания субъектом как *со-участником*, включенным в активную работу с антропологическими смыслами антропологического понимания образовательной действительности.

Заключение

Проведенное исследование впервые обозначило перспективы разрешения проблемы расширения методологических компетенций научных кадров высшей квалификации освоением герменевтического подхода с привлечением инструментов логико-семантического и лексико-фразеологического анализа текстов гуманитарной направленности. В связи с этим, в пропедевтических целях продемонстрирован опыт применения герменевтического подхода в процессе понимания специфики предметно-смыслового содержания текстов гуманитарно-антропологического знания, лексического устройства языка их изложения. Опыт следует расценивать двояко.

Во-первых, как пример реализации герменевтического подхода. В этом плане он представляет собой процесс последовательного пошагового вычитывания текстов с возвратами к прочитанному и, соответственно, с рефлексивной оценкой результатов анализа. Характеризуется также непосредственным (эстетическим) восприятием и опосредованным пониманием с критическим настроем к содержанию текстов на базе использования комплекса техник герменевтики: панорамным видением решаемой проблемы; введением концептуальных объяснений их решений в более широкой системе антропознания; проведением сопоставительного анализа понятийной структуры предмета понимания и др. На этой основе герменевтический подход позволил нам впервые дать системные представления об антропознании. Они в своей устремленности формируют образ, или «картину человека», представлявшую собой, с одной стороны, непосредственное знание об образовании, зависимое от прямой отнесенности к объективной картине мира его осуществления. С другой – являют собой опосредованное знание относительно картины мира образования человека, исходя из теоретико-познавательных смыслов исторической эволюции образования.

Во-вторых, как результат реализации герменевтического подхода, позволивший впервые создать картину особенностей предметно-тематического и смыслового содержания текстов антропознания. Усмотрением их сущности были определены:

– стилевые особенности текстового материала, представлявшего собой междисциплинарный комплекс, – интеграцию проектно-моделирующей деятельности, разносторонних научных из-

мерений образовательных процессов с разработкой методического обеспечения антропопрактик;

– категориальный контекст антропознания, который раскрылся потенциалом воспроизводства фундаментальных антропологических смыслов, способных задавать новые формы изучения и практического освоения образования. В семантико-когнитивном аспекте выяснилось, что он удерживал всю гуманитарную проблематику человека в качестве универсального значения, раскрывавшего онтологическую сущность процессов образования не только в границах признанной теоретической достоверности, но также и по горизонту развивающей и развивающейся познавательной-преобразовательной деятельности;

– особенности образности и метафоризации, которые воспринимались сильным различительным средством, обозначая одновременно и процесс, и результат антропознания, позволяя соотносить индивидуальное смысловое восприятие со всеобщностью вводимых категорий. Служили также мощным сбивающим фактором и вынуждали остановить процесс понимания, фиксируя обнаруженные потенциально возможные проблемы, настраиваясь на их разрешение;

– неоднократные случаи заимствования смысловых значений из других систем знаний, что позволяло обогащать антропознание новыми смыслами вводимых предметно-тематических новаций;

– аксиоматические и концептуальные положения, оказывавшие влияние на развитие словарной структуры антропознания формированием особого лексического состава со своим характерным синтаксисом, созданным на символах и образах, в связках с понятиями;

– языковые средства, особенно слова возвышенного стиля, придававшие звучность, смысловую насыщенность описанию образовательных реалий в контексте практик человекообразования, усиливая эмоциональную оценку вводимого в гуманитарный оборот антропознания нового образовательного знания;

– особенности связей языка антропознания с генерацией гуманитарно-антропологического мышления.

Как итог исследования мы придаем интеграции герменевтического подхода с методами логико-семантического и лексико-фразеологического анализа текстов гуманитарно-антропологического знания инвариантный смысл в качестве одного из механизмов развития гуманитарного знания, в конкретном значении – в качестве методологического средства, позволяющего научным

кадрам высшей квалификации развивать профессиональный язык; решать проблемы адекватности понимания предметно-смыслового содержания новых научных направлений; преодолевать разрывы между разными типами гуманитарных знаний, устанавливая их взаимообусловленность единством понятийных структур и ценностно-смысловой направленностью.

Полагаем, что с такими оценками герменевтического подхода правомерно говорить о его применении в случаях восприятия и анализа других современных направлений социально-гуманитарного знания.

Проведенный анализ подразумевает также необходимость использования герменевтического подхода в разработке соответствующих программ дополнительного профессионального образования в системе подготовки кадров высшей квалификации в современных условиях.

Список литературы

Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: монография / под ред. Рябцева В.К. – Москва: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 488 с.

Баева Н.В., Большакова Е.И., Васильева Н.Э. Структурирование и извлечение знаний, представленных в научных текстах // Девятая Национальная конференция по искусственному интеллекту с международным участием (КИИ-2004). Труды конференции: в 3-х томах. – Москва: Физматлит. – 2004. – Т. 2. – С. 480–488.

Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций. – Москва: Издательство УРАО. – 2002. – 208 с.

Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – Тверь: [б. и.], 2001. – 731 с.

Бузук Г.Л., Бузук Л.Г. Лингвистическая герменевтика: К формированию дисциплинарного статуса // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2016. – № 1. – С. 22–28.

Бушев А.Б., Александрова С.К. Техники интерпретации текста как способности развитой языковой личности // Гуманитарный вектор. Серия Педагогика, психология. – 2011. – № 4. – С. 39–51.

Валгина Н.С. Теория текста. – Москва: Логос. – 2003. – 280 с.

Владимирова Т.Л. Язык и стиль научного текста: учебное пособие / Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета. – 2010. – 80 с.

Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте: сб. статей. – Москва: Наука, 1988. – 174 с.

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся: теория, практика, опыт: монография / под общ. ред. М.В. Захарченко. – Санкт-Петербург: СПб АППО. – 2017. – 267 с.

Зверев С.М. О факторах и механизмах развития гуманитарно-антропологического знания об образовании человека // Наука и школа. – 2024. – № 1. – С. 66–77.

Зверев С.М., Рябцев В.К. К введению понятия «антропопрактика» в системе социально-гуманитарного знания. Рефлексивно-методологический анализ // Наука и школа. – 2023. – № 4. – С. 92–103.

Зверев С.М., Слободчиков В.И. Категориальный анализ понятия прототип – условие разработки содержания образования // Психология обучения. – 2015. – № 10. – С. 4–21.

Илакавичус М.Р. Гуманитарно-антропологический подход в современных исследованиях профессионального образования // Образование и право. – 2023. – № 2. – С. 291–295. DOI: 10.24412/2076–1503–2023–2–291–295

Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): коллективная монография / под ред. С.М. Зверева, В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева. – Москва: ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 393 с.

Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология: учебное пособие. – Москва: Гардарики, 2005. – 287 с.

Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка: учеб. пособие / Ун-т Рос. акад. образования. – Москва: Изд-во УРАО, 1997. – 153 с.

Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии / науч. ред. и сост. А.А. Остапенко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2019. – 232 с. – (Исследования гуманитарных систем; вып. 7.)

Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

Миронова М.Н. О необходимости гуманитарно-антропологического проекта в отечественном образовательном пространстве // Богословско-исторический сборник. – 2016. – Вып. 8.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко, Е.В. Шестун [и др.] / под ред. В.И. Слободчикова. – 4-е изд., исправленное и дополненное. – Москва, 2022. – 32 с.

Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. – 261 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.

Слободчиков В.И., Остапенко А.А. Воспитание человеческого в человеке ... Механический конструктор или органическая система // Народное образование. – 2021. – № 6 (1489). – С. 26–39.

Соболева М.Е. Философская герменевтика: понятия и позиции. – Москва: Академический проект: Гаудеамус. – 2014. – 153 с.

Столбова Н.В. Герменевтика как методология социально-гуманитарных наук: опыт и перспективы // Технологос. – 2010. – № 2. – С. 62–70.

Сычева С.Г. Проблема символа в философии. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. – 197 с.

Тельнова Н.А. Целостность человека: Онтологический подход: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Саратов, 2002. – 53 с.

Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: монография. – Волгоград: Сфера, 2023. – 146 с.

Хомутова Т.Н. Эстетический аспект научного текста: интегральная модель // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Лингвистика. – 2014. – Т. 11, № 3. – С. 28–34.

Хоружий С. Синергичная антропология. Томские лекции // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 2 (6). – С. 97–132.

Человек между восхождением и нисхождением. Опыт научной дискуссии / научн. ред. и сост. В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2021. – 330 с.

References

An anthropological approach to the development of upbringing and socialization of children and youth: A monograph / Edited by Ryabtseva V.K. – Moscow: FGBNU IIDS V RAO, 2019, 488 p. (In Russ.)

Baeva N.V., Bolshakova E.I., Vasilyeva N.E. Structuring and extraction of knowledge presented in scientific texts. // The Ninth National Conference on Artificial Intelligence with International Participation (CII-2004). Proceedings of the conference in 3 volumes. – M.: Fizmatlit. – 2004. – Vol. 2. – pp. 480–488. (In Russ.)

Bim-Bad B.M. Pedagogical anthropology: A course of lectures. – M.: URAO Publishing House. – 2002. – 208 p. (In Russ.)

Bogin G.I. Acquiring the ability to understand: An Introduction to philological Hermeneutics. Tver: [B.I.], 2001–731 p. (In Russ.)

Buzuk G.L., Buzuk L.G. Linguistic hermeneutics: Towards the formation of disciplinary status // Bulletin of Polesky State University. Series of Social Sciences and Humanities, 2016, N 1, pp. 22–28. (In Russ.)

Bushev A.B., Alexandrova S.K. Techniques of text interpretation as abilities of a developed linguistic personality // Humanitarian vector. Series: Pedagogy, psychology. – 2011. – N 4. (In Russ.)

Firsova A.E. Application of the anthropological approach in modern Russian pedagogical theory and innovative educational practice: monograph. – Volgograd: Sphere. – 2023. – 146 p. (In Russ.)

Gak V.G. Metaphor: universal and specific // Metaphor in language and text: collection of articles. Moscow: Nauka, 1988. – 174 p. (In Russ.)

Ilakavicius M.R. Humanitarian and anthropological approach in modern studies of professional education // Education and Law. – 2023. – N 2. (In Russ.)

Khomutova T.N. The aesthetic aspect of a scientific text: an integral model // Bulletin of the South Ural State University. – Series: Linguistics. Volume 11, N 3. 2014. pp. 28–34. (In Russ.)

Kodjaspirova G.M. Pedagogical anthropology: A textbook. Moscow: Gardariki. – 2005. – 287 p. (In Russ.)

Kudryavtsev V.T. The meaning of human childhood and the mental development of a child: A textbook / V.T. Kudryavtsev; University of Russian Academy of Sciences. education. – M.: Publishing house of the Ural Federal District. – 1997. – 153 p. (In Russ.)

Maksakova V.I. Pedagogical anthropology: Textbook. Student's handbook. higher pedagogical studies institutions. – 2 nd ed., stereotype. – M.: Publishing center “Academy”, – 2004. – 208 p. (In Russ.)

Mironova M.N. On the need for a humanitarian and anthropological project in the Russian educational space // Theological and Historical Collection, 2016, Issue 8. (In Russ.)

National Doctrine of Education in the Russian Federation. The project / V.I. Slobodchikov, A.A. Ostapenko, E.V. Shestun [and others] / edited by V.I. Slobodchikov. – Moscow: 4 th ed., revised and supplemented. – 2022. – 32 p. (In Russ.)

Research and design of the content of additional professional education (theoretical and methodological foundations). Collective monograph / Edited by S.M. Zverev, V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. Moscow: GAOU VO MIOO. – 2015. – 393 p. (In Russ.)

Slobodchikov V.I. The anthropological perspective of national education / V.I. Slobodchikov. – Yekaterinburg: Inform.-ed. ed. Yekaterinburg Diocese. – 2010. – 261 p. (In Russ.)

Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis: A textbook. Moscow: Publishing House of St. Petersburg State University, 2013, 400 p. (In Russ.)

Slobodchikov V.I., Ostapenko A.A. Education of the human in man... A mechanical constructor or an organic system. // Public education. – N 6 (1489). – 2021. – Pp. 26–39. (In Russ.)

Soboleva M.E. Philosophical hermeneutics: concepts and positions. Moscow: Academic Project; Gaudeamus, 2014–153 p. (In Russ.)

Spiritual and moral development and education of students: theory, practice, experience. The monograph / Under the general editorship of M.V. Zakharchenko. St. Petersburg: SPb APPO. – 2017. – 267 p. (In Russ.)

Stolbova N.V. Hermeneutics as a methodology of social and humanitarian sciences: experience and prospects // Technologos. – 2010. – N 2. (In Russ.)

Sycheva S.G. The problem of the symbol in philosophy. Tomsk: Publishing House Vol. un-ta. – 2000. – 197 p. (In Russ.)

Telnova N.A. Human integrity: An Ontological approach. abstract of the dissertation... Dr. Philos. sciences'. – Saratov. – 2002. – 53 p. (In Russ.)

The ladder of completeness of human education. The experience of scientific discussion / Scientific ed. and comp. A.A. Ostapenko. – M.: Research Institute of School Technologies. – 2019. – 232 p. (Studies of humanitarian systems. Issue 7). (In Russ.)

Valgina N.S. Theory of Text, Moscow: Logos, 2003 – 280 p. (In Russ.)

Vladimirova T.L. Language and style of scientific text: a textbook / T.L. Vladimirova; National Research Tomsk Polytechnic University. Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnic University. – 2010. – 80 p. (In Russ.)

Weapons With Synergetic Anthropology. Tomsk lectures // Vestn. Volume of the State University. Philosophy. Sociology. Political science. – 2009. – N 2 (6). (In Russ.)

Zverev S.M. On the factors and mechanisms of the development of humanitarian and anthropological knowledge about human education // Science and school. – 2024. – N 1. – pp. 66–77. (In Russ.)

Zverev S.M., Ryabtsev V.K. To introduce the concept of “anthropopractices” in the system of social and humanitarian knowledge. Reflexive and methodological analysis // Science and school. – 2023. – N 4. – pp. 92–103. (In Russ.)

Zverev S.M., Slobodchikov V.I. Categorical analysis of the concept of prototype as a condition for developing the content of education // Psychology of learning. – 2015. – N 10. – pp. 4–21. (In Russ.)