

# МЕТОДОЛОГІЧНИЙ

## ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

### В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

ВАХОВСЬКИЙ Л. Ц.

УДК 37.013.74

**П**РОТЯГОМ останніх двох десятиліть вітчизняна історико-педагогічна наука розвивалась переважно шляхом розширення тематичного спектра історико-педагогічних досліджень та накопичення фактів. Як наслідок, сформувався значний масив розрізненого, теоретично не узагальненого історико-педагогічного матеріалу, і історія педагогіки опинилась у ситуації певної ізольованості від суміжних наук і навіть від теоретичної педагогіки, частиною якої вона є.

Підвищення наукового статусу вітчизняної історії педагогіки в сучасних умовах, концептуалізація історико-педагогічного знання багато в чому залежать від вирішення методологічних проблем. В умовах формування постнекласичної парадигми науки особливої актуальності в дослідженнях з історії педагогіки набувають методологічні питання, пов'язані з інтерпретацією історико-педагогічних джерел, яка повинна забезпечити адекватне розуміння закладених у них смислів. Досить часто дослідники намагаються приписати текстам смисли, яких вони не

містять, що значно підсилює суб'єктивність і недостовірність наукових висновків. Саме тому історик педагогіки повинен мати уявлення про особливості інтерпретації як методу наукового пізнання й дотримуватися правил здійснення самої процедури інтерпретації.

Проблеми методології історико-педагогічних досліджень знайшли відображення в публікаціях О. Адаменко, М. Богуславського, С. Бобришева, Н. Дічек, Є. Коваленко, Г. Корнетова, М. Лукацького, Н. Сейко, О. Сухомлинської та ін. Автори зосереджуються на висвітленні деяких сучасних методологічних підходів, принципів, що забезпечують нове бачення тенденцій розвитку історико-педагогічного процесу. Проте в дисертаційних історико-педагогічних роботах визначення методологічних засад часто має формальний характер і виглядає як дотримання своєї партитури наукового тексту. О. Сухомлинська звертала увагу на тенденцію до висвітлення в дисертаціях різноманітних методологічних підходів (формаційного, антропологічного, цивілізаційного, синергетичного, парадигмального, соціокультурного, історико-структурного, конструктивно-генетич-

ного, порівняльно-зіставного, аксіологічного, хвильового, модернізаторського, персоналістично-біографічного, релевантнісного тощо), які існують у сучасній гуманітарній науці, з екстраполяцією їх на педагогічну та історико-педагогічну науки. Однак, крім повідомлення про застосування одного, а часто кількох методологічних підходів, і пояснення, що кожен з них означає, пише вона, часто-густо в самій роботі неможливо знайти навіть ознаки того чи того підходу [9, с. 6].

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що методологічні питання історії педагогіки розробляються фрагментарно, без огляду на зміни в стандартах науковості, формування нового типу раціональності. Недостатню увагу приділено вивченню методологічного потенціалу інтерпретації та її впливу на результати історико-педагогічних досліджень.

*Мета статті* – визначити сутність та місце інтерпретації в методологічному забезпеченні історико-педагогічного дослідження, розкрити особливості її застосування як пізнавальної процедури.

Перш за все зробимо попереднє зауваження щодо специфіки історії педагогіки як наукової галузі, яка певною мірою зумовлює характер інтерпретації історико-педагогічного матеріалу. О. Сухомлинська з цього приводу зазначала, що історико-педагогічне дослідження (хочеться нам того чи ні) є поєднанням історичного та педагогічного досліджень [8, с. 45]. Г. Корнетов та М. Лукацький також звернули увагу на міждисциплінарний характер історії педагогіки, яка, з одного боку, є **педагогічною** науковою дисципліною, оскільки забезпечує можливість співвіднесення педагогічного минулого з сучасною теорією і практикою освіти, з їхніми досягненнями й трудно-

щами, традиціями, тенденціями й перспективами розвитку. З іншого, – історія педагогіки – **історична** дисципліна, в основі якої лежить звернення до минулого. Саме звернення до минулого ставить перед істориками ті самі проблеми, які постають перед істориками взагалі: про співвідношення об'єктивного й суб'єктивного в образі минулого, про можливості, межі, джерела й методи його пізнання, про шляхи й способи його тлумачення, про ціннісні орієнтири й методологічні вподобання історика [4, с. 46–47].

Говорячи про історію педагогіки як історичну дисципліну, зауважимо, що в сучасних історико-педагогічних дослідженнях значну увагу приділено формуванню джерельної бази. Існує навіть своєрідний культ історико-педагогічного джерела, спроможного, як вважається, забезпечити достовірність і об'єктивність наукових висновків. Така позиція сформувалась під впливом позитивізму, який намагався перенести закони природи на суспільство й, замінивши експеримент історичним джерелом, перетворити історію на позитивну науку. Як наслідок, повідомлення історичного джерела стало розглядатись як „священний текст” (Р. Колінгвуд), а в якості критерію істинності історичного знання визначалась його відповідність даним історичних джерел.

З критикою позитивістського підходу в історичних дослідженнях виступило багато видатних учених. Зокрема відомий італійський дослідник Е. Бетті звертав увагу на те, що історики схильні вірити, ніби завдання історичного методу й очікуваний результат його застосування полягають у відновленні фактів минулого й відтворенні самого цього минулого саме таким, яким воно нібито й було. Така позиція, на його думку, є абсурдною, оскільки „об'єктивні факти”

минулого безповоротно пішли, і відтворити картину минулого, яка б у точності відобразала ту чи ту епоху, неможливо. Про неможливість відтворити в історико-педагогічному дослідженні минуле „як воно було” ми писали раніше (див.: Ваховський Л. Ц. Наратив в історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз. – Шлях освіти. – 2007. – № 7. – С. 42 – 45). Виходячи з цього, підкреслював Е. Бетті, завдання історика полягає не в тому, щоб судити про минулі епохи в їх об'єктивності, намагаючись відтворити „дійсну картину” минулого, а в тому, щоб розвивати й удосконалювати інтерпретацію історичних фактів. Вивести об'єктивну історію з так званих первинних джерел, оригіналів неможливо, оскільки вони є лише „окремими актами” минулого, „купою руїн та уламків старої будівлі”, яку неможливо підняти. Історик на основі історичної інтерпретації має змогу лише відтворити її план, конструкцію, стиль [2].

Таку ж позицію щодо історичних джерел та можливості відтворення минулого „як воно було” висловлював видатний англійський історик Р. Колінгвуд, який намагався довести, що історія діє шляхом інтерпретації й „історична процедура, або ж метод, зводиться по суті до інтерпретації свідчень” (під свідченнями вчений розумів збірну назву для речей, які поодиноці називаються документами) [3, с. 63].

У своїй відомій роботі „Ідея історії” Р. Колінгвуд піддав критиці так звану „теорію здорового глузду”, згідно з якою істотними речами в історії є пам'ять і авторитет, а критерій історичної істини полягає у відповідності тверджень, які робить історик, тим твердженням, що містять документи. Учений наголошував, що історичне джерело, авторитет чи документ, які створюють „ілюзію

остаточності” історичних висновків, – це лише „сировинний матеріал, із якого робиться історія” [3, с. 460].

Джерела самі по собі є нікими для всіх, окрім одного інтелекту, що спроможний дати їм тлумачення. Саме інтерпретація джерел є тим формальним елементом історії, що стає протиположністю для складника матеріального, яким є джерело. Без цих двох складників, робить висновок Р. Колінгвуд, немає ніякої історії, і за зміст свого наукового твору відповідає автор, а не його достовірне джерело [Там само, с. 461].

Що ж таке історична інтерпретація і якою повинна бути процедура інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні, що претендує на відповідність сучасним стандартам науковості.

У науковій літературі під інтерпретацією розуміють характерний для герменевтики спосіб розуміння, сутність якого полягає в передачі смислу усного або письмового тексту [7, с. 41]. „Історична інтерпретація” визначається як базова дослідницька процедура історичного пізнання, що забезпечує розуміння історичної (джерельної) реальності. Об'єктами інтерпретації є історичні факти, які встановлюються шляхом критики історичних джерел, та історичне джерело як об'єктивований результат творчої активності індивіда та продукт культури. На розуміння означених об'єктів і спрямована інтерпретація [6, с. 139 – 140].

Б. Рузинець розглядає інтерпретацію як тлумачення й додає, що інтерпретація – це оцінка джерела стосовно власного дослідження (аналіз тексту, контроль за допомогою інших джерел і спеціальної літератури, включення в історичне оточення). Автор закликає не боятися можливих помилок при інтерпретації (багатьох з них можна уникнути, якщо дотримуватися кількох простих правил) і не боятися джерел, які

використані вже багатьма істориками, оскільки при інтерпретації завжди виникає інша постановка питань, завдяки чому джерела постають у новому світлі. Інтерпретацію джерел, на його думку, можна назвати „уявою під контролем” [5].

Р. Колінгвуд теж визначав інтерпретацію як тлумачення, проте зробив деякі уточнення. На його думку, існує так зване лінгвістичне тлумачення, яке відповідає на запитання „Що хотів цей автор донести до нас, коли вживав ось ці слова?” Питанням історичної інтерпретації у властивому розумінні буде таке: „Яка ж історична істина криється за цим значенням, що автор хотів донести?” [3, с. 471]. При цьому Р. Колінгвуд наголошував, що інтерпретація джерел повинна відбуватися згідно із певними принципами, а не на основі „повелінь інтуїції” [Там само, с. 477].

Надзвичайно важливим є питання щодо процедури інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні, оскільки історики педагогіки, інтерпретуючи джерела й факти, часто не усвідомлюють принципи, на які вони спираються, що зумовлює поверховість, тенденційність і суб'єктивність отриманих результатів.

Значний внесок у розробку теорії історичної інтерпретації зробив Е. Бетті, який обґрунтував критерії і принципи тлумачення текстів, названі ним герменевтичними канонами. Історичні джерела (у широкому розумінні) вчений поділяв на дві категорії: а) матеріальні свідчення минулого (археологічні знахідки, релікти, рудименти, відбитки минулих епох); б) репрезентативні, смислові джерела (джерела у вузькому розумінні), які передаються через усну, писемну, образотворчу традицію. У першу чергу об'єктами інтерпретації слугують репрезентативні джерела або репрезентативні форми, які є

своєрідним посередником між суб'єктивністю автора писемного джерела та суб'єктивністю інтерпретатора [2]. Отже, розробляючи методологічні принципи теорії інтерпретації – канони, Е. Бетті враховував суб'єктивність автора, суб'єктивність інтерпретатора та репрезентативну форму. Усього ним було розроблено чотири герменевтичних канони, два з яких належали до об'єкта інтерпретації, а два інші – до інтерпретатора.

Перший канон щодо об'єкта інтерпретації був названий **канон герменевтичної автономії об'єкта**, згідно з яким репрезентативна форма є об'єктивацією думки її автора, і тому вона повинна бути чужорідною і автономною щодо інтерпретатора. Це означає, що суб'єкт інтерпретації не має права вкласти, „підкинути” якийсь свій смисл у репрезентативну форму. Інтерпретатор повинен вилучити смисл із репрезентативної форми [2, с. 29].

Розвиток освіти і педагогічної науки – надзвичайно багатоаспектний та складний об'єкт історичної інтерпретації. Піклуючись про автономію історико-педагогічних джерел, які є репрезентативними формами, історик педагогіки, на нашу думку, повинен: по-перше, пам'ятати, що залучені першоджерела можуть бути адекватно зрозумілими тільки з урахуванням історичного контексту, тобто конкретної історичної ситуації, у якій вони з'явилися; по-друге, інтерпретатору не варто вдаватися лише до оцінних суджень і характеристик щодо змісту джерел, оскільки саме „оцінна” історія педагогіки зумовлює упередженість, тенденційність інтерпретатора й заважає йому віднайти смисли, що були закладені авторами джерел, і зрозуміти їх.

До об'єкта інтерпретації Е. Бетті також зараховує **канон смислової зв'язності** (цілісності, тотальності), який потребує осмислення взаємозалежності й взаємодії

цілого та його складових частин. Для цього необхідно співвіднести складові елементи між собою та з цілим, що забезпечить взаємне висвітлення смислів та прояснення форм, які містять ці смисли [2, с. 31].

Означений герменевтичний канон є надзвичайно важливим для історико-педагогічної інтерпретації і теж потребує взяти до уваги щонайменше три моменти. По-перше, дослідник не повинен обмежуватись використанням якихось вирваних із контексту частин залученого документа, а обов'язково скласти про нього уявлення як про цілісність, наприклад, не коректним буде покликатись і навіть процитувати „Декларацію про соціальне виховання дітей”, прийняту Наркомосом України в 1920 році, з приводу того, що вона основним освітньо-виховним закладом визначала не школу, а дитячий будинок, і зробити висновок про „антигуманні наміри” чи помилки керівників української освіти того часу. Доречно вивчити весь текст декларації, історичний контекст, що дасть змогу усвідомити її пафос і призначення, тобто віднайти „автономний”, а не привнесений самим дослідником смисл. По-друге, треба намагатись залучити всю доступну сукупність історико-педагогічних фактів, а не лише найбільш яскраві, переконливі, чи ті, що подобаються інтерпретатору або відповідають політичній кон'юнктурі. По-третє, учений, який виконує історико-педагогічне дослідження, повинен не лише знати досліджувану проблему, а й мати адекватне уявлення про історію освіти й педагогічної думки загалом, що дозволить йому простежити історичну динаміку, глибше зрозуміти педагогічну теорію й практику в обраних хронологічних межах.

Інтерпретативні стратегії щодо суб'єкта інтерпретації теж знайшли відображення у двох герменевтичних канонах Е. Бетті. Перший з них було названо канonom

**актуальності розуміння**, згідно з яким інтерпретатор повинен провести зворотний переклад (інверсію) втіленого в тексті смислу через „повторне конструювання” й „резонансну актуалізацію” творчого імпульсу автора джерела [2, с. 40 – 41]. У цьому випадку інтерпретатор виводить тлумачення на рівень власної життєвої актуальності, що дає йому змогу включити осягнуті смисли до власного духовного горизонту. Таке своєрідне стимулювання суб'єктивності інтерпретатора, вважає Е. Бетті, не позначиться на об'єктивності наукового знання, якщо дослідник усуне свої особисті бажання відносно результату [Там само, с. 51]. Дослідження проблеми в контексті життєвих інтересів інтерпретатора дозволить йому обрати найбільш актуальний для нього ракурс, що не позначиться на виявленні об'єктивних смислів.

У зв'язку з цим доречно звернути увагу на зауваження Ф. Анкерсміта, який наголошував, що через постійно зростаючу кількість інтерпретацій усе важче стає мати ясні й певні ідеї про те, що є „правильна” історична інтерпретація, або про те, що є найбільш близьким до цієї ідеї [1, с. 353]. На нашу думку, „правильна” історична інтерпретація повинна формуватись у процесі розвитку науки, а не бути заданою.

В історико-педагогічному дослідженні актуальність розуміння, що пов'язана з суб'єктивністю дослідника, суттєво впливає на змістовність інтерпретацій. На наш погляд, суб'єктивність виявляється, перш за все, при обґрунтуванні актуальності обраної теми, оскільки не лише недостатня наукова розробленість (як пишуть у дисертаціях), а й пізнавальні інтереси історика педагогіки, його теоретичний і практичний досвід, його власне бачення певних протиріч впливають на вибір дослідницької тематики, її розширення й поглиблення. Актуальність розу-

міння дозволяє вченому зв'язати минуле з сучасністю, тобто дати рекомендації щодо практичного значення результатів історико-педагогічного дослідження.

Другий принцип, що належить до суб'єкта, названо **канонем смислової адекватності**, або канонем герменевтичної смислової відповідності, згідно з яким адекватне відтворення творчих інтенцій автора тексту може здійснити лише „дух рівного рівня” [2, с. 117 – 121]. У цьому випадку Е. Бетті веде мову про так званий „принцип конгеніальності” (конгеніальність – схожість за обдарованістю, способом думок, ідейною спрямованістю, стилем тощо). Інтерпретатор повинен бути готовий до чесного й рішучого подолання власних забобонів і поглядів, що можуть зашкодити неупередженому й адекватному розумінню [Там само, с. 118].

В історико-педагогічному дослідженні значення принципу смислової адекватності складно переоцінити. Він означає, що дослідник, обираючи тему (спадщину видатного педагога чи діяча освіти, розвиток освіти й педагогічної думки в певній країні, регіоні та в певних хронологічних межах) повинен, по-перше, на основі самоаналізу, самоосмислення й самокритики зробити висновок щодо власної спроможності виконати дослідження. Ця своєрідна саморефлексія буде виконувати роль коригувального чинника й зможе забезпечити якість і об'єктивність інтерпретацій історико-педагогічного матеріалу. По-друге, надзвичайно важливе значення має єдність поглядів на проблеми освіти й виховання, підходів до їх вирішення в дослідника та в авторів джерел, які він вивчає й інтерпретує. Тільки за таких умов можлива адекватність розуміння історико-педагогічного матеріалу. Якщо ж такого збігу позицій немає, то,

скоріш за все, ми отримуємо упереджену, тенденційну, викривлену інтерпретацію. Відомо, що в радянські часи деякі педагоги звинувачували В. Сухомлинського в „абстрактному гуманізмі”. Це відбувалось, у першу чергу, з тієї причини, що інтерпретатори були прибічниками авторитарного стилю виховання, не поділяли думку видатного педагога про те, що дитина повинна стояти в центрі педагогічного процесу, тобто не відповідали принципу конгеніальності. Як наслідок, вони просто не були спроможні *ab incunabulis* (з самого початку – лат.) забезпечити адекватність розуміння педагогічної концепції В. Сухомлинського й запропонували науковому співтовариству суб'єктивну, викривлену, заполітизовану й заідеологізовану інтерпретацію, яку не можна назвати науковою.

Особливість інтерпретації історико-педагогічних джерел виявляється також у врахуванні, як зазначав Р. Колінгвуд, „зовнішньої і внутрішньої сторони події”. Зовнішньою стороною події він називав усе, „що може бути описане в термінах тіл та їхніх рухів”, а внутрішньою – „те в ній, що може бути описане тільки в термінах думки” [3, с. 287].

В історико-педагогічному дослідженні зовнішньою стороною є описаний практичний досвід досліджуваного періоду, а внутрішньою – педагогічна думка щодо цього досвіду. Інтерпретація буде більш якісною, якщо історик педагогіки зможе забезпечити єдність зовнішньої і внутрішньої сторін, оскільки дослідження педагогічної думки дасть змогу глибше зрозуміти практичний досвід, а вивчення практики, своєю чергою, – з'ясувати рівень відповідності педагогічних теорій, концепцій запи-

там практики та їх прогностичний потенціал.

Отже, подальший розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки неможливий без удосконалення методологічного забезпечення наукових досліджень у цій галузі. Орієнтація тільки на розширення тематики й накопичення нових історико-педагогічних фактів, які відображають „велике минуле” освіти й педагогіки, фактично вичерпала себе, оскільки призводить до історико-педагогічного „перевиробництва”. Не виправдовує себе нагромадження в історико-педагогічних дослідженнях різноманітних методологічних підходів, які лише презентуються і не впливають на отримані результати. На сучасному етапі першочергового значення набуває проблема інтерпретації історико-педагогічних джерел, яка забезпечує адекватне розуміння закладених у них смислів. Саме інтерпретація, яка здійснюється за певними правилами, дозволить установити зв'язок між минулим і сьогоденням освіти, зробити неупереджені, позбавлені тенденційності, заангажованості, тобто більш об'єктивні, наукові узагальнення й висновки.

## Література

1. Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры / Ф. Р. Анкерсмит ; пер. с англ. М. Кукарцева, Е. Коломоец, В. Катаева. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 496 с.
2. Бетти Э. Герменевтика как общая методология наук о духе / Э. Бетти. – М. : Канон+, 2014. – 144 с.
3. Колінгвуд Р. Дж. Идея истории / Р. Дж. Колінгвуд. – К. : Основи, 1996. – 616 с.
4. Корнетов Г.Б. Предмет истории педагогики / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий // Ист.-пед. журн. – 2013. – № 1. – С. 40–58.
5. Рузинец Б. Критика и интерпретация источников. Всё дело в вопросах [Электрон-

ний ресурс] / Б. Рузинец. – Режим доступа : <http://urokiistorii.ru/article/3358>.

6. Румянцева М. Ф. Интерпретация историческая / М. Ф. Румянцева // Теория и методология исторической науки : терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. – М., 2014. – С. 139–140.

7. Соболева М. Е. Философская герменевтика / М. Е. Соболева. – М. : Академ.Проект, 2013. – 147 с.

8. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його околиці / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43–47.

9. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.

## References

1. Ankersmyt, F.R. (2003). Istoriiia i tropologiiia: vzlet i padenie metafory [History and tropology: takeoff and fall of metaphors]. (M. Kukartseva, E. Kolomoyec, V. Kataeva, Trans). Moscow: Progress-Tradition [in Russian].
2. Betty, E. (2014). Hermenevtika kak obshchaia metodologiia nauk o dukhe [Hermeneutics as a general methodology of the sciences on the spirit]. Moscow : Kanon + [in Russian].
3. Kolingwood, R.J. (1996). Ideja istoriji [The idea of history]. Kyiv : Osnovy [in Ukrainian].
4. Kornetov, G.B. & Lukatsky, M.A. (2013). Predmet istorii pedagogiki [The subject of the history of pedagogy]. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal – Historical-pedagogical journal*, 1, 40-58 [in Russian].
5. Ruzinec, B. Kritika i interpretatsiia istochnikov. Vse delo v voprosakh. [Criticism and interpretation of sources. It's all about

matters]. Retrieved from <http://urokiistorii.ru/article/3358> [in Russian].

6. **Rumyantseva, M.F.** (2014). Interpretatsiia istoricheskaiia [Historical interpretation]. A.O. Chubaryan (Eds.)/ *Teoriia i metodologiiia istoricheskoi nauki. Terminologicheskii slovar – Theory and methodology of historical science. Terminological dictionary*. Moscow, 139-140 [in Russian].

7. **Soboleva, M.E.** (2013). *Filosofskaia germenevtika* [Philosophical hermeneutics]. Moscow : Akademicheskii Proekt [in Russian].

8. **Sukhomlinskaya, O.V.** (2005). Istoryko-pedagoghichne doslidzhennja ta jogho okolyci [Historical and pedagogical research and its surroundings]. *Shljakh osvity – Path of education*, 4, 43-47 [in Ukrainian].

9. **Sukhomlinskaya, O.V.** (2007). Metodologhija doslidzhennja istoryko-pedagoghichnykh realij drughoji polovyny XX stolittja [Methodology of research of historical and pedagogical realities of the second half of the XX century]. *Shljakh osvity – Path of education*, 4, 6-12 [in Ukrainian].

\* \* \*

### **Ваховський Л. Ц. Методологічний потенціал інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні**

У статті розкрито сутність та показано місце інтерпретації в методологічному забезпеченні історико-педагогічного дослідження, виявлено особливості її застосування як пізнавальної процедури.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що інтерпретація як пізнавальна процедура покликана забезпечити адекватне розуміння смислу історичного джерела й повинна здійснюватися за певними правилами. За основу було взято положення теорії історичної інтерпретації

італійського дослідника Е. Бетті, який обґрунтував критерії і принципи тлумачення текстів – герменевтичні канони. З'ясовано зміст чотирьох герменевтичних канонів, два з яких належать до об'єкта інтерпретації (канон герменевтичної автономії об'єкта; канон смислової зв'язності, цілісності, тотальності), а два інших – до інтерпретатора (канон актуальності розуміння; канон смислової адекватності).

Виявлено особливості реалізації означених принципів інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні, спрямованих не лише на забезпечення адекватності розуміння джерел, виявлення закладених у них смислів, а й об'єктивності наукових узагальнень та висновків. Доведено, що якість інтерпретації також залежить від урахування зовнішньої і внутрішньої сторін історико-педагогічного процесу в їх єдності, що коректні інтерпретаційні процедури дозволять установити зв'язок між минулим і сьогоденням освіти, отримати неупереджені, позбавлені тенденційності, заангажованості результати.

*Ключові слова:* історико-педагогічне джерело, інтерпретація, герменевтичні канони, об'єкт інтерпретації, суб'єкт інтерпретації.

### **Ваховский Л. Ц. Методологический потенциал интерпретации в историко-педагогическом исследовании**

В статье раскрыта сущность и показано место интерпретации в методологическом обеспечении историко-педагогического исследования, выявлены особенности ее применения как познавательной процедуры.

На основе анализа научной литературы установлено, что интерпретация как познавательная процедура призвана обеспечить адекватное понимание смысла истори-



ческого источника и должна осуществляться по определенным правилам. За основу были взяты положения теории исторической интерпретации итальянского исследователя Э. Бетти, который обосновал критерии и принципы толкования текстов – герменевтические каноны. Выяснено содержание четырех герменевтических канонов, два из которых относятся к объекту интерпретации (канон герменевтической автономии объекта; канон смысловой связности, целостности, тотальности), а два других – к интерпретатору (канон актуальности понимания; канон смысловой адекватности).

Выявлены особенности реализации указанных принципов интерпретации в историко-педагогическом исследовании, направленных не только на обеспечение адекватности понимания источников, но и объективности научных обобщений и выводов. Доказано, что качество интерпретации зависит от учета внешней и внутренней сторон историко-педагогического процесса в их единстве, что корректные интерпретационные процедуры позволят установить связь между прошлым и настоящим образования, получить достоверные результаты.

*Ключевые слова:* историко-педагогический источник, интерпретация, герменевтические каноны, объект интерпретации, субъект интерпретации

**Leonid Vakhovskyi. Methodological potential of interpretation in historical and pedagogical research**

The article reveals the essence and shows the place of interpretation in the methodological support of historical and pedagogical research, it also reveals the features of its application as a cognitive procedure.

Based on the analysis of scientific literature, it is established that interpretation as a cognitive procedure is designed to provide an

adequate understanding of the meaning of a historical source and should be carried out according to certain rules. The basis was taken of the provisions of the theory of historical interpretation of the Italian researcher E. Betty, who substantiated the criteria and principles of the interpretation of texts - hermeneutical canons. The article explains the contents of four hermeneutical canons, two of which relate to the object of interpretation (the canon of hermeneutical autonomy of the object, the canon of semantic coherence, integrity, totality), and the other two relate to the interpreter (the canon of relevance of understanding, the canon of semantic adequacy).

The specifics of the implementation of the above principles of interpretation in the historical and pedagogical research, aimed not only at ensuring the adequacy of understanding the sources, but also the objectivity of scientific generalizations and conclusions are revealed in the article. It is proved that the quality of interpretation depends on taking into account the external and internal aspects of the historical and pedagogical process in their unity, that correct interpretation procedures will allow establishing the connection between the past and the present of education, and obtaining reliable results.

*Key words:* historical and pedagogical source, interpretation, hermeneutical canons, object of interpretation, subject of interpretation.

*Стаття надійшла до редакції 16.05.2018 р.*

*Прийнято до друку 21.05.2018 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л*