Классическая герменевтика и смысловой пласт образовательной среды отечественного университета

Коржуев Андрей Вячеславович – д-р пед. наук, профессор, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М.Сеченова, (Москва, Россия); akorjuev@mail.ru

Антонова Наталия Николаевна – канд. пед. наук, доцент, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); n73@mail.ru

Аннотация. *Современный отечественный университет под влиянием интенсивных трансформаций социума находится в поле самых разнообразных инноваций с неоднозначным и заранее не предсказуемым результатом. В очень сложном положении находится современный преподаватель вуза, вынужденный быстро встраиваться в инновационное поле и соответствовать инновационным вызовам. В этих обстоятельствах образовательная среда университета все дальше уходит от рефлексивного формата, отображаемого категориями «понимание» и «смысл». Целью данной статьи является фиксация рисков такого смыслового игнорирования и компонентное раскрытие возможностей отображения смыслового поиска преподавателем современного университета. Используя метод анализа научных источников по проблемам современного университета, а также классических трудов философов по герменевтике, авторы предложили и обосновали раскрытие тезиса «преподавательская деятельность в контексте категории "смысл"», направленная на «схватывание» сути происходящего в образовательной среде и выявление глубинных пластов, сочетающее методологическую рефлексию, социально-культурную подоплеку и историогенез, а также психологическое обрамление исследуемых феноменов. Обосновывается также в качестве одного из условий такого смыслового идентифицирования нахождение преподавателем университета меры в сочетании научно-исследовательской и педагогической деятельности. Предложены фрагменты содержания естественнонаучного образования, адекватные с точки зрения включения студентов в пространство смысла и понимания в заявленном в тексте статьи ключе.*

Ключевые слова. *Герменевтика, понимание, смыслы, современный университет, анализ академического текста.*

Зрелый методологический облик герменевтика приобрела в XVI столетии, и это стало своеобразным итогом полемики между протестантами и католиками по поводу роли и значения устойчивой традиции в переводах канонических текстов. Во второй половине XIX столетия был опубликован труд В.Дильтея, в котором раскрыта герменевтика человеческой действительности, противопоставляемая анализу феноменов живой и неживой природы [1]. Герменевтика рассматривается как смыслоизвлечение из высказываний, предполагающее переход от некоторого наблюдаемого и зафиксированного события к палитре разнообразных смыслов, которые это событие «бесконечно превосходят» (П.Рикер). На начальных этапах философы позиционировали ее как вспомогательную гуманитарную дисциплину (нечто похожее на прикладную философию). Чуть позже герменевтика поднимается до статуса методологии *понимания*, и последнее понятие становится центральным для нее [2], что позволяет возвести герменевтику в ранг философской рефлексии религиозных символов, произведений искусства самых разных жанров

и, конечно, научных трудов. М.Хайдеггер определяет *понимание* как своеобразный способ бытия (акцентируя онтологический аспект понимания [3]). П.Рикер синтезирует и обобщает герменевтические максимы, дополняя транскрипцию понимания как *философской рефлексии* методом *развития и стимулирования такой рефлексии.* В частности, он обосновывает, что герменевтический аспект является необходимым условием конструктивности и достоверности научных размышлений [4]. Немецкий филолог Ф.Аст углубляет и расширяет концепцию понимания и представляет его как единое начало рассматриваемой эпохи. Вводя понятие герменевтического круга, Аст утверждает, что понимание литературного или научного текста в целом заключается в понимании частей благодаря этому целому, конечно, в гармонии составляющих его частей [5]. Ф.Шлейермахер дополняет герменевтический круг *психологической интерпретацией*, возможностью и желательностью приблизиться к автору текста, а иногда понять текст и сопровождающие его интенции автора лучше, чем он осуществил это сам [6]. Этот аспект акцентирует в своих работах Г.Гадамер, повышающий статус герменевтики до универсального философского метода исследования и миросозерцания. Придавая огромное значение тексту (самостоятельная таинственная сила), мыслитель утверждает, что понимание не ограничивается рефлексией логики и содержания написанного, а неизбежно аккумулирует это с активностью, эмоциями, интеллектом интерпретирующего человека [7].

Предложенный краткий экскурс в историю герменевтики, несмотря на выявленную полифонию в исходных позициях и определениях объекта герменевтики, позволяет эксплицировать из работ классиков *понимание субъектом феномена или процесса* как момент «схватывания» сути происходящего, попытка сознания пробиться к его глубинным пластам, сочетающая научную рефлексию, логику, интуицию, дискурсивный анализ, психологическое видение или подоплеку интересующих субъекта событий. Сегодня со всей очевидностью проявляется расширение круга объектов, подлежащих герменевтическому анализу, дополнение к традиционным текстам тех фрагментов социальной действительности, которые этими текстами отображены. В этот расширяющийся круг входит и образовательная среда современного отечественного университета, испытывающего сложные и разнонаправленные влияния классических традиций и интенсивно сметающих их социальных вызовов, зачастую весьма болезненно к ним приспосабливающегося. Из всей необозримо широкой палитры смыслов университетского образования выделим ограниченный ряд, наиболее близкий к нашим научным интересам, и представим компонентное раскрытие категории «смысл» в выбранном ряду.

Риски университетского образования, не ориентированного на категорию «смысл». Вряд ли кто-то будет спорить с тезисом, утверждающим, что сегодня наблюдается девальвация университетского образования, широкое распространение «его симулякра, скрытого наличием диплома» [8, с. 8]. Автор цитированной статьи справедливо утверждает, что у огромного числа современных студентов наблюдается чрезвычайно низкий уровень общей культуры и необучаемость на уровне вуза. Новейшее студенческое поколение утрачивает культурные навыки, которыми обладали многие поколения предшествующих периодов, и университетское обучение в значительной степени сводится к компенсации наличного недоразвития, неусвоения знания и неовладения умением, имеющими корни в общем среднем образовании. В лучшем случае сегодня в той или иной степени реализуется norma-функция университетского

образования: атрибутирование выпускника профессиональными компетенциями, ориентированными на достаточно узкий сегмент будущей профессиональной деятельности. И отчасти – социальная функция, заключающаяся в увеличении времени пребывания выпускника школы, не владеющего на выходе профессией, в статусе ученика более высокого уровня, в научной педагогической среде, в которой происходит общение с интеллектуалами (преподавателями, сочетающими учебный процесс с научно-практической деятельностью). Maximum-функция, дополняющая все отмеченное выше непрагматическим контентом сложного тезауруса культуры и опосредованных им ценностей широкого спектра, реализуется крайне недостаточно. И дело не только в том, что студент не слышал о вошедших в сокровищницу культуры персоналиях, не читал книг, не видел картин известных художников, не слушал классических музыкальных произведений. Владение всем этим – отнюдь не только «образование для души». Отсутствие культурологической «принадлежности» существенно влияет и на профессиональную сферу деятельности выпускника университета: например, неумение анализировать учебный текст обусловливает существенные потери в плане формирования умений выражать и обосновывать собственные мысли и умозаключения и способностей включаться в диалог, в том числе профессиональный. Неспособность анализировать тексты лишает будущего выпускника университета важнейшего умения – критического мышления.

Актуальность данной проблемы для университетского образования обосновывает в своей книге В.Радаев, отмечая, в частности, что «чтение классиков действует на мозг как ракета» [9, с. 155], и фиксируя безотрадную картину мотивации студентов к чтению академических текстов. «Здесь мы сталкиваемся с тривиальной проблемой, на которую жалуются многие преподаватели. Ты приходишь на семинар с намерением разобрать заданный текст, и выясняется, что значительная часть группы его не прочитала. В ходе обсуждения кто-то попросту старается открыть текст с гаджета и просмотреть по-быстрому. Предшествующие попытки вовлечь студентов в работу с академическими текстами были не слишком удачными, половинчатыми. В течение многих лет я просил студентов готовить доклады по рекомендуемым текстам. В результате докладчики знакомились с ними и добросовестно пересказывали на семинарах, в то время как остальная аудитория потихоньку засыпала» [9, с. 154].

Отмеченное выше критическое мышление, спроецированное на проблему анализа текста, означает читательскую способность «разговора с текстом» [7, с. 432]. В современных реалиях отечественного университета, когда студенты испытывают порой маниакальную привязанность к электронным средствам, гаджетам, «скользят по поверхности» всплывающих на экранах фрагментов информации, с одинаковой подробностью читают и осмысливают сообщения от друзей, политические или светские новости и предложенные преподавателем учебные тексты, это умение крайне актуально. Герменевтическая интерпретация текста – многоплановый мыслительный труд, выявляющий логическую и содержательную корректность написанного (гносеологическая составляющая, отображающая рациональную часть герменевтики), дополняемый вчитыванием в содержание, эксплицирующим то, что автор пытался сказать между строк, но по ряду причин не сделал этого. А также дополняемым вопросами читателя к автору, фиксируемыми на полях или на отдельном бумажном или электронном носителе, поиском ответов на них в последующем изложении или в других произведениях, попыткой дать самостоятельные ответы, найти

аргументы возражения написанному. Герменевтическая интерпретация текста дополняема читательской экспликацией степени уверенности автора в выдвигаемых им утверждениях и «критической ревизией» предложенных автором тезисов с обрамлением ригористичными клише, подобными таким: «*только* такой тип обучения может решить задачу…», «*очевидно*, что других методов решения задачи не может быть найдено», «иного объяснения наблюдаемому образовательному феномену *найти нельзя*», «*абсолютно* не подлежит сомнению…» и им подобных. Герменевтическая интерпретация включает и такие смысловые оценки прочитанного, как: «красиво и оригинально стилистически оформленное переложение написанного ранее», «эмоционально окрашенный фрагмент текста, недостаточно подкрепленный аргументами (аргументы слабые, не исчерпывающие всего содержания защищаемого тезиса или просто не способные ни подтвердить, ни опровергнуть защищаемый тезис)», «утверждение, абсолютно игнорирующее … (такие-то подтвержденные данные)», «критика идей оппонента, которые относительно слабо отличаются от взглядов критикующего». Обсуждаемая интерпретация фокусируется в ракурсе читательского сомнения на содержании фрагментов авторского текста, отображенных в статусе очень простых и непреложных истин – в стиле метафоры «ясность – одна из форм полного тумана».

Возвращаясь к теме рисков университетского образования, связанных с его отстраненностью от категории «смысл», вспомним клише «преподавание в кризисе», которое стало заглавием книги В.Радаева [9]. Этот кризис отчасти связан с тем, что в университетские аудитории пришло поколение студентов, окончивших существенно отличающуюся от советской среднюю школу (миллениалы и зумеры), характеризующихся чрезмерной склонностью к смартфонам и вытекающей из этого «раздерганностью сознания и действий» [9, с. 186]. Это поколение представляет серьезную дидактическую проблему для университетского преподавательского сообщества потому, например, что миллениалы и зумеры оторваны от традиционной текстовой культуры, не обладают общекультурным багажом, достаточным для полноценного вузовского обучения, с большим трудом воспринимают лекционный учебный контент, не мотивированы к качественному выполнению самостоятельных заданий, склонны к имитации представляемых результатов, бездумному их заимствованию из электронных ресурсов. Это предъявляет значимые трансформационные вызовы к деятельности университетского преподавателя.

Преподавательская деятельность в университете в контексте категории «смысл». Подверженный ураганным социальным изменениям, с трудом отрывающийся от ранних традиций отечественный университет порой с трудом пытается ответить на турбулентные вызовы времени. Профессиональный функционал преподавателя университета с большой скоростью меняется, заставляет работать в режиме повышенной адаптационной готовности к инновациям, что создает массу проблем, особенно старшему поколению. Находясь в жестких временных тисках выполнения отчетности самого разного масштаба, профессионального «компетентностного давления», ориентированного на прагматическую сферу деятельности, университетский преподаватель практически полностью отстранен от рефлексии *смыслов собственной профессии* в современном социуме, от важнейшей темы поиска профессиональной самоидентичности. В этих условиях клише «функция университетского образования – трансляция духовного потенциала нации» становится лишь красивым лозунгом. Потому смысловые аспекты педагогической профессии, сфокусированные на тему университета, требуют особого обсуждения.

С начала текущего столетия ряд зарубежных источников посвящает свои исследования проблематике глубинного обучения (*deep study, deep approach*), ориентированного на постижение мира через интерпретацию и ре-интерпретацию феноменов и процессов и описывающих их текстов [10]. Такое обучение позволяет студенту постепенно двигаться к достижению самоидентификации и формировать разнообразные умения смыслоизвлечения и смыслоприобретения. Такой тип обучения в состоянии обеспечить только преподаватель типа *inspiring teacher* (вдохновляющий учитель) [10], сам являющийся носителем способности извлекать смыслы феноменов окружающего мира, осознавать их применительно к собственной профессии и на этой основе даже в условиях серьезных трансформаций вузовского образования сохраняющий склонность к смыслопоисковой деятельности. Как следствие, такой преподаватель на уровне необходимого условия соответствия означенному выше статусу независимо от профиля кафедры и университета гуманитарно образован, атрибутирован рефлексивным мышлением (на уровне одной из личностно-профессиональных доминант). Такая атрибутика позволяет вузовскому профессору «вдохновлять» (*inspire*) и привлекать силами преподаваемой дисциплины и внеаудиторно к такой деятельности студентов.

Отчасти достижению такого уровня преподавательского мастерства способствует занятие вузовского педагога наукой, поскольку на различных ее этапах он неизбежно должен всесторонне *осмыслить* ту разумную степень сочетания педагогического и научного начала, меру сопряжения двух своих «образов», которая адекватна его личностной направленности и конкретике университетской деятельности. Эскиз такого смыслового поиска мы постараемся сейчас представить. Многолетний опыт работы в различных университетах показывает, что примеров гармонии обсуждаемого сочетания весьма немного, и среднестатистическое вузовское сообщество с некоторой погрешностью делится на преподавателей, к научной деятельности не склонных, иногда имитирующих ее для прохождения аттестации, и на ученых, педагогическая деятельность которых не слишком успешна. (Мы в этом утверждении не принимали в расчет университеты, участвующие в программе «Приоритет 2020–2030). Смысловой поиск университетского ученого по поводу совмещения науки и преподавания (как один из вариантов) может прийти к пониманию того, что преподавание помогает формированию умения четко, кратко и ясно изложить выводы и способы, которыми их можно получить. Такое умение в научной деятельности, например в процессе выступления на конференциях, симпозиумах, коллоквиумах, крайне необходимо. Как и умение отвечать на вопросы участников научных мероприятий – оно прекрасно тренируется в процессе учебных занятий со студентами.

Кроме всего сказанного в предыдущем абзаце, нельзя не вспомнить о том, что университетский ученый на занятиях со студентами так или иначе получает заряд интеллектуальной и эмоциональной бодрости, поскольку находится в режиме живого общения с молодежью. В научной лаборатории аналогичный ресурс гораздо беднее. Университетский ученый в процессе преподавания оттачивает у себя ораторские умения (речевую выразительность, чистоту, привычку отказаться от слов–паразитов, модуляцию интонации в зависимости от степени значимости того или иного фрагмента речи) и умения контролировать аудиторию, с которыми органично связана такая важная психологическая структура, как импровизационная готовность. Участвующий в преподавании профессионал от «чистой» или прикладной науки невольно приобретает умение контролировать эмоциональную и мими-

ческую выразительность, принимать решения в нестандартных (а иногда и неловких) ситуациях, которые являются вечными спутниками учебного процесса. Ученый, одновременно преподающий в университете, рано или поздно находит в студенческой аудитории будущих учеников – продолжателей своих научных изысканий, начинающих научных партнеров, постепенно привлекает их к исследовательской работе в лабораториях и научных центрах. Очень ценно то, что гармонично сочетающий педагогическую и научную деятельность преподаватель университета оказывается способным решать проблемные ситуации в учебном процессе в режиме научного мини-исследования, достигая обоснованного результата. Наконец, освоение ученым педагогического поля можно назвать в некотором смысле личным вызовом и своеобразной формой самопрезентации, способом трансляции в адекватном студенческой аудитории формате своих научных достижений, а также средством повышения самооценки, если педагогический формат отвечает взаимностью. Конечно, такая взаимность крайне редко достигается быстро: как правило, даже маститый ученый на первых этапах вынужден принять роль педагога–стажера. Этому есть множество причин, например – существенно различающийся уровень владения материалом (у начинающего педагога–ученого и у студентов), трудность понимания того, что нечто аксиоматичное для преподавателя может стать непреодолимым интеллектуальным барьером для студентов. Привычная для исследователя аудитория лаборатории существенно отличается от студенческой, и это часто требует перестройки стиля общения. Но мы не случайно отметили попытку исследователя вступить на педагогическую стезю в качестве личного вызова – от терпения и готовности принять и конструктивно трансформировать неудачу в конечном счете зависит успех.

Всем описанным, конечно, не ограничивается пространство смыслов, актуальных для университетской педагогической деятельности. Для понимания незавершенности этого пространства обратимся к цитатам из статьи Б.М.Бим-Бада, которая акцентирует внимание на роли Другого в понимании человеком себя. «Концепция Другого» синтезирует диалогизм, философскую антропологию, психолингвистику и обсуждаемую нами герменевтику. «Каждый из коммуникативных партнеров не только является значащим для другого, но и обусловлен другим. Каждый, кто говорит “Я”, адресуется к “Другому”. В такой системе отсчtта возможна лишь единственная форма бытия: “Я” – это бытие для Другого. Фигура Другого становится фундаментальной и конститутивной структурой в попытках реконструировать понятие субъекта. В методологическом развороте эта трактовка опирается на разделение У.Джеймсом личностной структуры на функциональную тождественность (“Я”) и концепцию зеркального (отраженного) Я» [11, с. 9]. Это обстоятельство дополняет пространство смыслов педагогической деятельности в рамках университета рефлексией преподавателем процесса и результатов своего «присутствия» в образовательном пространстве учебного заведения – посредством анализа отзывов студентов, как непосредственно в процессе учебных занятий, так и отсроченных, в различных информационных базах университета или в социальных сетях. А также в процессе анализа разнообразных откликов коллег по кафедре, факультету и университету, и весь этот контент – богатое и актуальное поле для профессионального совершенствования университетского преподавателя.

Этот раздел необходимо дополнить отображением категорий «смысл» и «понимание» в процессе конструирования содержания университетского образования, а также форм и способов его усвоения студентами. Сегодня философский мир признает,

что «понимание гораздо ярче проявляет себя в сфере гуманитарных дисциплин, чем естественнонаучных» [12]. В гуманитарном образовании тема достижения понимания текста вполне подробно изучена и представлена в педагогической литературе. В качестве дополнения можно предложить интересный опыт мотивирования студентов к чтению текстов, описанный в книге [9]. «Я решил использовать одну из гарвардских платформ для изучения текстов студентами – Perusall.com, доступ к которой открытый и бесплатный, вдобавок программа позволяет работать с русским языком. Преподаватель создает учебный курс, загружает тексты, которые собирается предложить студентам, формулирует вопросы к этим текстам, ставит дедлайны для работы с каждым из них. Начиная работать, студенты открывают текст, выделяют в нем отдельные фрагменты и пишут комментарии к ним (от коротких суждений до развернутых повествований с привлечением дополнительной литературы). Многие начинают задавать вопросы преподавателю и друг другу и реагировать на чужие комментарии, завязываются микродискуссии. При этом все комментарии датируются и привязываются к студенту. Списывать их друг у друга нет никакого смысла, ибо все предельно прозрачно. Преподаватель тоже комментирует отдельные фрагменты, отвечает на возникающие вопросы, высказывает суждения по поводу студенческих комментариев. Отдельно можно организовать соответствующие дискуссии на форумах. Программа тоже «трудится»: группирует комментарии, высылает оповещения, фиксирует активность студентов (число выставленных комментариев, потраченное среднее время просмотра, время активного чтения), ставит им грейды по каждой теме, сводя их в единую ведомость, дает распределение активности по страницам текста, представляет аналитику по каждому студенту, формирует сводные таблицы» [9, с. 157–158]. Преподаватель анализирует содержание и логику рассуждений в комментариях, формирует замысел по части разбора избранных студенческих текстов на очном занятии. Возможно и углубление в пространстве смыслов: например, после анализа какого-либо текста согласно описанной выше технологии на очном занятии можно попытаться выявить психологическую канву фрагмента авторского произведения, те мотивы, которые могли побудить автора высказать помещенные в текст мысли, те эмоциональные состояния, которые он испытывал во время их написания. Углубление читателя в пространстве смыслов автора текста в ряде случаев позволяет научить студента–гуманитария по содержанию цитат выявить степень глубины знакомства автора с цитируемыми произведениями, а следовательно – и степень глубины владения содержанием предлагаемого читателю материала. Обсуждаемое углубление в случае, если речь идет о текстах, посвященных педагогике университетского образования, на основе анализа стилистики текстов может быть акцентировано на понимании того, что лежит в основе предъявляемого автором замысла: а) стремление к оригинальности (реально осуществленное, проявившее новизну или стилистически перефразирующее уже некогда высказанные и обоснованные мысли и идеи); б) желание поделиться с ученым сообществом тем, что наболело, созрело для публичного обсуждения; в) стремление к саморекламе на любом материале, а иногда и стремление представить критический вызов авторам–предшественникам, которые не в состоянии на этот вызов ответить.

В естественнонаучных и технических дисциплинах трудность только что описанной смыслопоисковой учебной деятельности отчасти объяснима нечетким отделением *понимания* от *научной рефлексии*, их неизбежной пересеченностью, повышенной привязанностью *понимания* к *методологической рамке*. К иллю-

стрирующим включение в содержание университетского естественнонаучного образования категорий «смысл» и «понимание» примерам отнесем следующий, который будет понятен широкому кругу читателей. Так, известно, что в опытах, проведенных в Кавендишской лаборатории, закон Кулона (сила взаимодействия между двумя заряженными телами) был подтвержден с очень высокой по тем временам точностью. Для читателя, владеющего физикой, станет понятным то, что зависимость этой силы от расстояния («обратная пропорциональность в квадрате»), характеризовавшаяся степенью «2», допускала погрешность всего в 1/21600, как легко понять – ничтожную [13]. Тем не менее, история экспериментальной проверки закона Кулона на этом не завершилась: спустя полстолетия эта идея вновь обеспокоила научное сообщество. В контексте включения студентов естественнонаучных специальностей в поле концепта «понимание» здесь важно стимулировать студентов понять, в чем могла бы заключаться причина склонности ученых к многократному повторению экспериментов, имеющих одну и ту же цель. При всей сложности получения на этот вопрос однозначного ответа (что не удивительно в содержательном поле категории «понимание») можно предположить ряд объясняющих обсуждаемый феномен обстоятельств. Первое связано с тем, что любой экспериментатор как аксиому знает, что ни один эксперимент не обладает абсолютной точностью. Поэтому физики–профессионалы склонны к частой перепроверке важнейших теоретических основ науки. Второе соображение связано с тем, что иногда модифицированная теория (с поправочными элементами) предсказывает какой-либо эффект, экспериментальная проверка которого неподвластна имеющимся к обсуждаемому моменту инструментам. А иногда конструирование нового, более точного, чем имевшиеся ранее, прибора выдвигает новые возможности перепроверки классических теоретических законов. В истории перепроверочных экспериментов закона Кулона все эти три обстоятельства сыграли свою конструктивную роль. И множество аналогичных фрагментов из истории естествознания могли бы стать иллюстрацией дополнения гносеологической рефлексии элементами, связанными с категорией «скрытый смысл», и это, конечно, конструктивно дополняет и углубляет физическую картину мира в сознании студентов.

Данный раздел статьи позволяет тезировать результат и предложить краткое авторское видение темы «преподаватель университета как носитель смыслов высшего образования». Прежде всего, это включает «смысловой портрет» самого преподавателя как члена профессионального сообщества, который в суматохе вузовских будней помимо задаваемых администрацией обязанностей находит время для того, чтобы сформулировать для себя смысловую сетку происходящих событий и свое к ним отношение (достигнуть уровня понимания), наметить и осуществить внедрение в учебный процесс «смысловых маркеров» – как в содержание учебного контента, так и в способы его усвоения студентами. Для преподавателя гуманитарных дисциплин это поиск интересных и традиционно упускаемых из вида смысловых дополнений к научным или художественным текстам, для преподавателя естественнонаучного профиля – «очеловечивание» результатов методологической рефлексии учебного знания, в большинстве случаев эксплицируемое из истории той или иной области науки. Вдобавок к примерам, приведенным выше, укажем, что палитра смысла знания, извлекаемая из истории его получения, может быть дополнена интересными сюжетами: открытие случайное (неожиданное), запоздалое,

повторяющее некоторое раннее открытие, наконец, открытие преждевременное. Такая классификация, несколько выходящая за границы естественнонаучной методологической рефлексии, включает осмысливающего ее студента в контекст социально-исторической детерминации научного познания и добавляет к традиционному учебному контенту такой направленности ряд важных элементов. Их применительно к классификации научных открытий можно отобразить так: «Историческая последовательность сменяемости доминирующих тенденций является основой кодификации научных открытий на своевременные, преждевременные и т.п. Преждевременными, как правило, являются те, которые появляются за рамками доминантных направлений в дисциплинарных системах знаний, поэтому-то такие открытия и не могут найти логических шагов, чтобы слиться с ядром данной системы знаний. Явление преждевременности открытия связано с таким темпоральным фактором, который фиксирует рассогласование между временем возникновения открытия и его инновационной *смысловой нагруженностью* (выделено нами – *Н.А.*, *А.К.*)» [14].

Принадлежность преподавателя университета к числу профессионалов, склонных к включению в смысловое поле, дополняется рефлексией более масштабных компонентов содержания обучения, включение которых обусловливается приходящей в образование инноватикой. В связи с этим преподаватель пытается вписать обновление содержания в одно из возможных оформляющих его смысловых полей, представить инновационную тему в логике антецеденции и консеквенции, понять то, как новое содержание возможно встроить в предпрофессиональный маршрут студента, который после выпуска из университета должен будет как можно быстрее встроиться в профессиональное сообщество.

Заключение. Обозначенные в тексте риски вузовского обучения позволяют утверждать, что полноценное функционирование современного университета в качестве обязательного условия предполагает включение преподавателей и студентов в поле, охватываемое категорией «смысл». Это направлено на «схватывание» сути происходящего в образовательной среде и выявление соответствующих глубинных причин в формате синтеза (сочетания) методологической рефлексии элементов знания и способов их получения, проявления их социально-культурной подоплеки и историогенеза, а также психологического обрамления. Одним из способов реализации всего отмеченного является привлечение преподавателя и обучаемых им студентов к вдумчивому анализу академических текстов, что, в частности, возможно на базе электронных платформ. Все представленное в тексте опосредует в качестве необходимого условия серьезную гуманитарную подготовку преподавателя университета любого профиля, включающую широкий философский контент и мотивацию к смысловому отображению собственного профессионального образа в глазах окружающих. Такое смысловое выстраивание неизбежно сопрягается с пониманием преподавателем адекватной конкретным условиям его деятельности меры сочетания педагогического и исследовательского начал.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дильтей В.* Собр. соч. Т. 4. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. С. 13–254.

2. *Шульга Е.Н.* Проблема предпонимания в герменевтике, феноменологии и социологии. М.: Институт философии РАН, 2004.

3. *Хайдеггер М.* Бытие и время. Пер. с нем. В.В.Бибихина. М.: Ад Маргинем, 1997. 153 с.

4. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций. Пер. с франц. И.Вдовиной. М.: КАНОН-пресс-Ц, 2002. 36 с.

5. *Шульга Е.Н.* Когнитивная герменевтика. М.: Институт философии РАН, 2002. 235 с.

6. *Шлейермахер Ф.* Герменевтика. Пер. с нем. А.Вольского. СПб: Европейский Дом, 2004.

7. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. Пер. с нем. Б.Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 432 с.

8. *Даренский В.Ю.* Социальная избыточность высшего образования: проблема или цивилизационный ресурс? // Педагогика. 2014. № 7.

9. *Радаев В.* Преподавание в кризисе. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. 200 с.

10. *Васильева Ю.Ю., Е.В. Игнатович.* Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях: сущность, особенности, проблемы перевода // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 1 (5).

11. *Бим-Бад Б.М.* Вопросы жизни как отражение содержания образования: концепция «зеркал» // Известия РАО. 2019. № 1 (29).

12. *Филатов В.П.* Загадка человеческого понимания. М.: Политиздат, 1991. 223 с.

13. *Филонович С.Р.* Судьба классического закона. М.: Наука, 1990. 205 с.

14. *Новиков А.С.* Философия научного поиска. М.: Книжный дом Либроком, 2009. 260 с.

Дата поступления – 11.01.2024

Classical hermeneutics and semantic layer of the educational environment of a domestic university

Andrey V. Korzhuev – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, I.M.Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia); akorjuev@mail.ru

Natalia N. Antonova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); n73@mail.ru

Abstract. *The modern domestic university, under the influence of intense transformations of society, is in the field of a wide variety of innovations with ambiguous and unpredictable results. A modern university teacher finds himself in a very difficult position, forced to quickly integrate into the innovation field and meet innovative challenges. In these circumstances, the educational environment of the university is moving further and further away from the reflective format reflected by the categories of "understanding" and "meaning". The purpose of this article is to document the risks of such semantic neglect and to comprehensively reveal the possibilities of displaying semantic search by a teacher at a modern university. Using the method of analyzing scientific sources on the problems of the modern university, as well as classical works of philosophers on hermeneutics, the authors proposed and substantiated the disclosure of the thesis "teaching activity in the context of the category "meaning"", aimed at "grasping" the essence of what is happening in the educational environment and identifying the deep layers, combining methodological reflection, socio-cultural background and historiogenesis, as well as psychological framing of the phenomena under study. It is also substantiated that one of the conditions for such semantic identification is the university teacher's finding a measure in the combination of research and teaching activities. Fragments of the content of natural science education are proposed that are adequate from the point of view of including students in the space of meaning and understanding in the manner stated in the text of the article.*

Key words. *Hermeneutics, understanding, meanings, modern university, analysis of academic text.*

REFERENCES

1. *Dil'tey V.* Sobr. Soch. [Collected works]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika, 2001. P. 413–254.

2. *Shui'ga E.N.* Problema predponimania v germenevtike, fenomenologii I sociologii [The problem of pre-understanding in hermeneutics, phenomenology and sociology]. Moscow: Institut filosofii RAN, 2004.

3. *Chaydeger M.* Bytie i vremya [Being and time]. Moscow: Ad Marginem, 1997. 153 p.

4. *Rikjor P.* Konflikt interpretacij [Conflict of interpretations]. Moscow: CANON-press-C, 2002. 36 p.

5. *Shui'ga E.N.* Kognitivnaya germenevtika [Cognitive hermeneutics]. Moscow: Institut filosofii RAN, 2002. 235 p.

6. *Shleyermacher F.* Germenevtika [Hermeneutics]. Moscow: Evropeiskiy Dom, 2004.

7. *Gadamer Ch.-G.* Istina i metod [Truth and Method]. Moscow: Progress, 1988. 432 p.

8. *Darensky V.Yu.* Social'naya izbytochnost'vysshego obrazovaniya: problema ili civilizacionny resurs? [Social redundancy of higher education: a problem or a civilizational resource?]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2014. No.7.

9. *Radaev V.* Prepodavanie v krizise [Teaching in crisis]. Moscow: Dom Vyssheiy shkoly ekonomiki, 2023. 200 p.

10. *Vasil'eva Yu.Yu., Ignatovich, E.V.* Glubinnyi podchod k obrazovaniuy v zarubezhnych issledovaniiach: suschnost', osobe'nosti, problem perevoda [An in-depth approach to education in foreign studies: essence, features, translation problems]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Continuous education: XXI century]. 2014. No. 1 (5).

11. *Bim-Bad B.M.* Voprosy zhyzni kak otrazhenie soderzhaniia obrazovaniia: konceociia «zerkal». [Life issues as a reflection of the content of education: the concept of "mirrors"]. *Izvestiya RAO* [Izvestia RAE]. 2019. No. 1 (29).

12. *Filatov V.P.* Zagadka chelovecheskogo ponimaniia [The mystery of human understanding]. Moscow: Politizdat, 1991. 223 p.

13. *Filonoich S.R.* Sud'ba klassicheskogo zakona [The fate of the classical law]. Moscow: Nauka, 1990. 205 p.

14. *Novikov A.S.* Filosofiia nauchnogo poiska [Philosophy of scientific research]. Moscow: Knizhnyi dom Librikom, 2009. 260 p.

Submitted – 11.01.2024