

Зырянова Т.В.

Художественная герменевтика. Монография. — Москва:
Изд-во Академии Тринитаризма, 2012. — 450 с.

В работе, выполненной в рамках экзистенциальной системогенетики, дается обзор понятий и методов художественной герменевтики. Художественная герменевтика — новое направление в теории и практике, развиваемое автором применительно к искусству в целом, но прежде всего к художественной литературе.

Для всех, кто интересуется новыми направлениями в философии и синтетических областях знания.

**СЕРИЯ “ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ СИСТЕМОГЕНЕТИКА
И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА”**

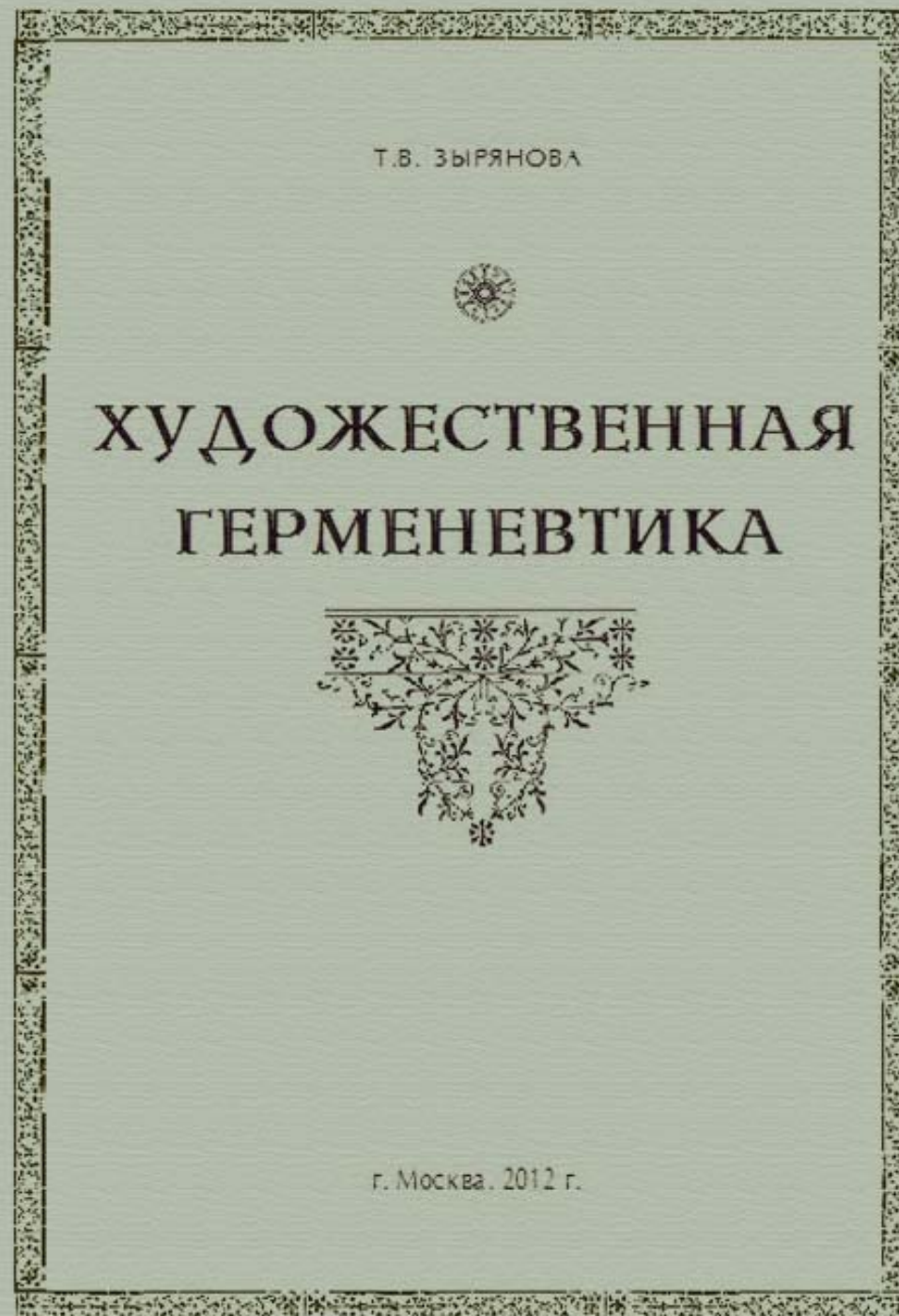
Редакционная коллегия серии:

А.И. Субетто, д.ф.н., д.э.н, к.т.н, (науч.редактор);

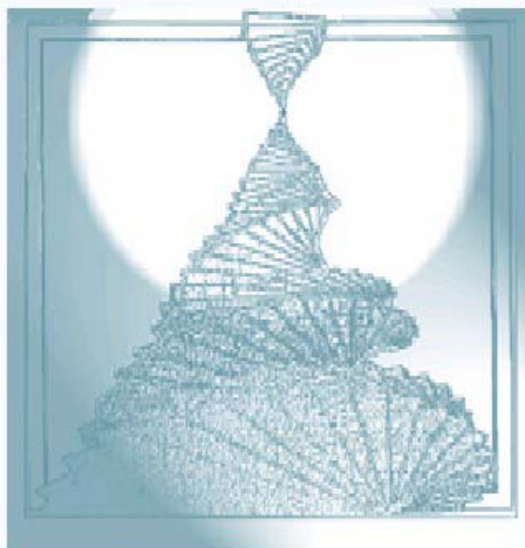
Н.А. Селезнева, д.т.н;

Н.Н. Александров, д.ф.н. (отв.редактор).

© Зырянова Т.В., 2012.



СЕРИЯ
"ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ СИСТЕМОГЕНЕТИКА
И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА"



СИСТЕМОГЕНЕТИКА
И УЧЕНИЕ О ЦИКЛИЧНОСТИ РАЗВИТИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	7
Глава I. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ	20
1.1. Методология системогенетики	21
1.1.1. Системность и генетика	24
1.1.2. Системогенетика и спиральность развития	34
1.2. Экзистенциальная системогенетика	43
Методико-педагогические выводы	64
1.3. Конкретизация метода художественной герменевтики в педагогическом процессе	65
а) Герменевтическая концепция преподавания и ее истоки	65
б) Дидактическая специфика художественной герменевтики	70
в) Дидактические особенности освоения эстетического поля.....	71
1.4. Художественная герменевтика и дидактика	76
1.4.1. Дидактические основы инновационного, герменевтического, подхода к преподаванию литературы	76
1.4.2 Дидактически значимые положения метода художественной герменевтики	80
1.4.3. Педагогические процессы и педагогические технологии	88
а) Научность и доступность обучения	88
б) Развивающее обучение	91
в) Современная трактовка педагогической технологии	94
г) Трудности технологизации литературы, исходящие из ее художественной специфики	97
д) Декомпозиция существующих педагогических технологий..	99
е) Сущность учебного процесса в разных подходах	104
1.4.4. Концептуальная модель	109
1.4.5. "Психология искусства" Л.С.Выготского как методологическая основа построения нашего дидактического метода	113

Глава II. ИННОВАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ	140
2.1. Психолого-педагогическая база метода	140
2.1.1 Центральное звено психологического механизма творчества	140
Критерий творчества	147
2.1.2. Законы искусства	149
1) Закон иносказания и его разновидности	151
2) Закон избыточности и его разновидности	159
3) Закон олицетворения	165
4) Закон интонации	174
а) Интонация как компонент художественного мышления	175
б) Фонетическая мотивированность интонации	176
в) Эстетические модификации Л.А.Зеленова	178
г) Возможности многоуровневого эстетического анализа	180
2.2. Педагогические эффекты	182
2.2.1. Педагогические эффекты, специфичные для литературы как высшего вида искусства	182
2.2.2. Педагогические эффекты эстетической концепции	188
2.3. Технологии и техники художественной герменевтики ...199	
2.3.1. Технология выработки позиции понимания	199
2.3.2. Технология выработки креативной позиции	228
2.3.3. Технология выработки исследовательской позиции	244
2.3.4. Технология выработки критической позиции	256
2.4. Квалиметрические аспекты художественной герменевтики	262
2.4.1. Структурные элементы обученности пониманию текста	266
2.4.2. Информационное направление измерения качества понимания литературного произведения (художественного текста)	270
2.4.3. Алгоритмическое направление измерения качества понимания литературного произведения (художественного текста)	278
Заключение	290
Послесловие	300
Библиография	304
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Очерк истории герменевтики	330
Основные траектории развития филологии, ее содержание и смысл.	406
Метод художественной герменевтики	430

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования продиктована остротой тех проблем, которые стоят сегодня перед российским образованием на историческом переломе. Кризис образовательной системы, отмечаемый во всем мире и касающийся как организационных форм, так и содержания образования, ставит перед нами задачу повышения качества образования. На фоне смены образовательной парадигмы в современном обществе поиски выхода из кризисной ситуации связываются прежде всего с гуманизацией образования и новыми направлениями в этой сфере (7; 17; 43; 134; 173; 178; 204; 207).

Мировое сообщество стоит на пороге сразу нескольких глобальных кризисов, образующих связанную цепь. Если назвать “главное звено”, то им, несомненно, будет кризис гуманитарного комплекса наук, гуманитарной парадигмы в целом. Поиски выхода из этого кризиса требуют разработки новых подходов к сфере гуманитарного образования, связывающих воедино самые разные взгляды и выявляющих первостепенное значение именно гуманитарной составляющей в образовании (220; 297; 282; 288).

В чем же проявляется эта кризисность?

Уже не одно десятилетие отмечается лавинообразный рост объема научной информации, построенной исключительно на основе рациональных моделей. Этот перекокс вносит изменения не только в структуру общества, но и сказывается на человеке — приводит к утрате его былой монолитности и окончательно разрывает некогда существовавший синкретизм. Технократическая цивилизация уже вплотную столкнулась с ограниченностью “левополушарного”, прагматического и рационалистического, образования. Сегодня она вынуждена решать проблему восстановления целостности личности, ее гуманизации, исходя не из абстрактных теоретических установок и благих пожеланий гуманитариев, а в силу практической необходимости. Так, характеризуя современные цивилизационные процессы, японский экономист профессор Кауру Ямагучи отмечает смену современной парадигмы как результат мировоззренческого отказа от механистического взгляда на природу и утверждения на его месте холистического, то есть целостного, глобального подхода.

Это доказывает несомненную важность и актуальность исследований в избранной нами области. Кризис должен быть осмыслен и преодолен. В сфере образования эта проблема всегда была непростой, как и все, что связано с революционными ломками и предшествующими им кризисами. В работе А.И. Субетто, посвященной гуманизации российского общества, приводится следующая характеристика этого процесса: “Осмысление новой парадигмы фундаментализации образования может быть правильно осуществлено только в контексте синтетической революции в механизмах инновационного развития (системной, человеческой, интеллекто-инновационной, качественной, рефлексивной революций) и их выражений в новых парадигмах науки, культуры и образования — системной, классификационной, циклической и качественной” (289, 118).

В решении проблемы гуманизации высшей школы большая роль отводится филологам и филологически ориентированным педагогам. В этом проблемном поле значение художественной литературы традиционно велико, она была и остается ведущей дисциплиной, при помощи которой удерживается вся целостность классического гуманитарного образования (39; 42; 105; 130; 135; 193; 197; 223).

Повышение качества гуманитарной составляющей образования является одной из самых актуальных проблем, решению которой посвящены современные исследования А.И. Субетто, Н.А. Селезневой, Ю.Г. Татур и др. В этом контексте в современном образовании возникает целый ряд более частных, собственно педагогических, проблем. К ним может быть отнесена и проблема дидактических основ инноваций содержания образования в гуманитарной сфере, как условие повышения качества образования в целом (37; 63; 93; 146; 176; 234; 241; 253; 254; 258; 259; 300; 341).

Состояние исследования проблемы

В связи с многоаспектностью рассматриваемой нами проблематики нужно отметить, что все представляемые здесь уровни исследования равно существенны для выявления специфики смыслового ядра нашей работы. Мы должны будем рассматривать ее как бы послойно, двигаясь от общего к конкретному, от уровня философии, системогенетики и герменевтики — к педагогическим (дидактическим) аспектам

исследования. Таким образом, для анализа состояния исследования проблемы мы затронем четыре аспекта.

Философская методологическая база нашего исследования строится на идеях классической немецкой школы — И. Канта, Г. Гегеля, О. Конта, Г. Спенсера, а также русской философской школы, преимущественно — В. Соловьева, Н.А. Бердяева и П.А. Флоренского (19; 31; 80; 145; 309; 310). Кроме того, идеи, развиваемые в данном исследовании, опираются на межпредметные, приближенные к философскому уровню работы И. Гете, О. Шпенглера, П. Тейяра де Шардена (84; 322; 328), синтетические работы классиков отечественной науки — Н.Я. Данилевского, А.Л. Чижевского, К.Э. Циолковского, Л.Н. Гумилева, Б.М. Кедрова и др. (147; 148; 319-321). Многие из этих авторов могут быть названы в ряду основоположников *системогенетического подхода*, который применяется в настоящем исследовании.

В плане конкретной методологии комплекс идей общей системогенетики для данного труда является основополагающим. В основе этого комплекса лежит совокупность современных системных и генетических представлений и понятий, которые были заложены в работах Л. фон Берталанфи, В. Винера, К. Боулдинга, М. Месаровича, В.И. Вернадского, А.И. Умова, Ю.А. Урманцева, А.А. Богданова (тектологические взгляды), П.А. Сорокина (социальная генетика), Н.Д. Кондратьева (теории социальной и экономической генетики), современные социально-циклические работы А.И. Субетто, Ю.В. Яковца (33; 36; 46; 64; 271; 303-305; 278; 281; 292; 293; 298; 343; 344). В педагогическом плане системогенетические воззрения нашли наиболее полное отображение в работах А.И. Субетто, Н.А. Селезневой, Л.А. Зеленова (112-116; 284; 291; 293-295).

Положения, выдвигаемые в общей системогенетике, и особенно — в социальной генетике, выступают в качестве методологической базы для ряда ее прикладных разновидностей. Применительно к нашей теме эти положения позволяют упорядоченно и генетически последовательно представить историю человечества (с помощью историометрии и теории социальных циклов А.Л. Чижевского), выстроить на единой основе морфологию и историю искусства (используя эстетическую системогенетику

Н.Н.Александрова) (319-321; 6) Совокупность теоретических положений эстетической системогенетики позволяет нам обосновать методологическое ядро развиваемой нами художественной герменевтики. Но прежде чем говорить о нашем направлении в герменевтике, нам необходимо обратиться к герменевтике как таковой (38; 71-74; 162; 163; 168; 243; 250; 264; 265; 266; 301; 311; 312; 314).

Следуя логике нашей концепции, герменевтический подход обретает особое значение: **целью наших педагогических усилий является достижение адекватного понимания смысла любого художественного текста и поиск оптимальных средств на пути к этой цели.** Герменевтика — это приоритетный дидактический принцип нашего преподавания филологических дисциплин. (Термин “герменевтика” трактуется нами как *деятельность* понимания, основной предмет герменевтики — понимание текста). Сегодня герменевтика в философии Западной Европы стала ведущим методом (институт герменевтики — в Цюрихе). Она универсальна и инвариантна — в качестве метода она применима как для крайних типов идеализма, так и для материализма. Не слишком большой, но очень устойчивый набор понятий и терминов обобщен и выработан именно в философской герменевтике (предпонимание, понимание, горизонт понимания, рефлексия, авторитет, традиция, герменевтический круг и т.д.) (71; 163; 168; 176; 188; 312). Примечательна эволюция — превращение филологической методики в философское направление (71; 73; 184; 185; 188; 260; 311).

Мы опираемся на ряд известных философских герменевтических методов (Августин Аврелий, В. Гумбольдт, Ф. Шлейермахер, М. Хайдеггер) (163; 311; 312; 314). Далее в поле наших интересов попадает эстетическая герменевтика и герменевтика искусства (В. Дильтей, Г.-Г. Гадамер), психологическая герменевтика (Г.Х фон Вригт), филологическая герменевтика (Г.И. Богин) (71; 72; 260; 265; 266; 37-42). В качестве работ обобщающего характера наибольший интерес для нас представляют работы П. Рикера и В. Кузнецова (243; 162).

Если обратиться к проблемам, которые непосредственно примыкают к полю художественной герменевтики, то мы должны выделить две важнейшие пересекающиеся с ней сферы — сферы эстетики и искусствознания.

В качестве авторов основных эстетических работ, идеи которых применялись в нашем исследовании, следует назвать А. Баумгартена, И. Винкельмана, И. Гердера, Ф. Шлегеля, П. Валери, Г. Хоуди, Х. Ортега-и-Гассета, Вл. Соловьева, А. Белого, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, М.С. Кагана, Л.Н. Когана, М.Ф. Овсянникова, Ю.Б. Борева, Л.А. Зеленова, Н.И. Крюковского (29; 56; 45; 138; 139; 184; 185; 187; 189; 190; 192; 158-160; 218; 204; 112-116).

Нельзя обойти вниманием и искусствоведческие подходы, изложенные в работах Ю.У. Фохт-Бабушкина, В.И. Тасалова, В.В. Ван-слова, С.О. Хан-Магомедова, В.Л. Глазычева, А.И. Каплуна, В.М. Петрова (223-227), а также тематически примыкающие к искусствоведению работы в области психологии искусства К. Юнга, Р. Арнхейма, В.П. Зинченко, Л.С. Выготского (14; 15; 67-69). Все это в совокупности вмещается в единое поле “**художественной герменевтики**”, направления, которое мы развиваем как в теории, так и в нашей педагогической практике.

Если рассматривать уровень педагогики, то следует указать, что в организации и обобщении теоретических основ знаний и проблем методического обеспечения в интересующей нас сфере, особенно — в разработке дидактических основ инноваций содержания образования, за последние десятилетия можно выделить работы Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, Т.В. Габай, В.И. Гинецинского, В.В. Гузеева, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, Б.Н. Коротяева, Н.Е. Кузнецовой, Н.В. Кузьминой, С.А. Маврина, Б.Н. Наумова, М.И. Потеева, С.Д. Пятыго, Н.Г. Салминой, М.Н. Скаткина, А.В. Славина, Н.Ф. Талызиной, А.И. Умова, В.Ф. Шаталова, И.С. Якиманского, В.Н. Гриневой, В.П. Беспалько, В.В. Карпова, В.А. Громова, С.И. Архангельского, Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской и др. (17; 34; 63; 70; 85; 93; 117; 146; 153; 234; 237; 253; 258; 300; 302; 342). Следует отметить, что большинство из этих ученых внесли основополагающий вклад не только в педагогическую сферу рассматриваемой проблематики, но и в те, которые мы называли выше.

Психолого-педагогические аспекты дидактических основ инноваций содержания образования в контексте психологии познания и учения раскрыты в педагогической классике, которую представляют Я.А. Ко-

менский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, и в психолого-педагогических работах К.Г. Юнга, Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Б.М. Кедрова и др. (50; 151; 195; 202; 214; 229; 306; 323; 339; 340; 147; 148).

В последние десятилетия в рамках деятельностного подхода (Н.Ф. Талызина, Я.А. Пономарев), построенного на основе концепции поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), развивающего обучения (Н.Ф. Талызина, И.С. Якиманская), особо акцентируются технологические аспекты в организации педагогического процесса (В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова) (232; 300).

В контексте построения новых концепций обучения сегодня фигурируют такие понятия, как “педагогическая технология”, “технологии обучения” (В.В. Карпов, В.А. Громов, В.В. Болгов), “активное обучение” (А.А. Вербицкий). Определенным образом эти проблемы связаны с нашей тематикой так же, как и идеи проективного образования (Г.Л. Ильин) (132). Художественная герменевтика принципиально проективна и в педагогическом аспекте — технологизирована.

Среди педагогических исследований, которые специально посвящались роли организации понимания в преподавании литературы, относительно близкой по тематике, но не постановке вопроса, можно назвать работы по филологической герменевтике Г.И. Богина, Н.Г. Корниенко, В.П. Литвинова, В.М. Злотникова, А.В. Литвинцевой, В.Г. Борботько, А.А. Брудного, А.Г. Морозовой, Р.Р. Гельгардта, М.Н. Кожиной и др. (37-42; 44; 49; 152; 176; 177; 211; 246).

Следует упомянуть также работы педагогов, разработавших проблематику теоретических основ преподавания комплекса филологических дисциплин и вопросов его методического обеспечения. Спектр работ такого рода представляют исследования В.В. Виноградова, В.М. Жирмунского, Д.Д. Благого, Г.А. Гуковского, Ф.И. Буслаева, А.А. Шахматова, Г.Н. По-спелова, Б.М. Эйхенбаума, А.А. Потебни, Г.А. Бялого, Б.В. Тома-шевского, Б.С. Мейлаха, Г.П. Макогоненко, М.М. Бахтина, Ю.М. Лот-мана и др. (23-27; 61; 181-190; 191-193; 233; 268; 332).

Целью данной публикации является разработка и теоретическое обоснование дидактических основ инноваций содержания образования (на примере преподавания литературы).

Эта цель в исследовании достигается через раскрытие концепции и метода художественной герменевтики и установление педагогических закономерностей, сопровождающих применение этого метода в преподавании таких филологических дисциплин, как история русской и зарубежной литературы, мировая литература, теория литературы, стилистика, современный литературный процесс и т.д.

Объект — организация учебного процесса. При этом круг рассматриваемых проблем непосредственно охватывает исследование организации способа достижения лучшего понимания и непосредственно касается вопросов его освоения и связанных с этим методов преподавания.

Предмет — дидактические основы инноваций содержания образования (на примере преподавания литературы), построенного на основе концепции, приемов и методов художественной герменевтики.

Гипотезой является предположение о том, что дидактические основы инноваций содержания образования строятся на фундаменте сложноорганизованного, многослойного и вместе с тем во многом синкретично организуемого понимания.

Дидактическая модель основ инноваций содержания образования в области преподавания литературы, представляемая в настоящем исследовании, *отличается от существующих тем, что* организация понимания художественного текста (и расширительно — всякого художественного текста, т.е. произведения любого вида искусства) производится посредством единого набора алгоритмов, представляемых нами в педагогическом плане в виде поуровнево структурированных технологий и техник художественной герменевтики.

Основная гипотеза исследования может быть представлена через последовательное уточнение ее специфики на нескольких уровнях. Известно, что развитие общества отображается в искусстве, и в особенности — в литературе, в образной форме. **Ведущая гипотеза исследования состоит в том, что образно-смысловой код литературы как вида искусства может быть расшифрован (декодирован), и эта герменевтическая расшифровка (декодирование) литературных произведений позволяет получить совокупность смыслов, содержащихся в менталитете общества преимущественно в момент создания литературного произведения.**

Ведущая гипотеза может быть развернута в ряд тезисов:

- искусство, в частности литература как особый его вид, выступает в форме общественного сознания и имеет собственные механизмы;
- менталитет общества в любой момент его развития может быть описан определенной ведущей аксиологической (и в частности — эстетической) категорией;
- из этой характерной категории может быть развернута система модусов (рядов модификаций) нескольких уровней, позволяющих детально классифицировать менталитет того или иного общества;
- ментальные модели общества могут быть реконструированы на основе герменевтического анализа совокупности литературных произведений данного общества.

Эта совокупность тезисов, по сути, достаточно проста, как и вышеописанные операции. Еще со времен первых трактовок Гомера именно на основе литературных произведений реконструировался менталитет прошлых обществ.

Основная гипотеза исследования рассматривается на нескольких иерархических уровнях.

На первом уровне представлен общий историометрический ряд, содержащий внутри себя в качестве конструкта несколько уровней ментальных циклов. Среди них вычленяются в качестве опорной модели:

- длиннопериодные формационные циклы и их модификации первого рода (фазы ментального цикла);
- среднепериодные модификации второго рода (стилистические инварианты);
- короткопериодные циклы “манеры”, или “художественной моды”.

Применение трех уровней (тройная альтитуда) приводит к образованию в процессах понимания достаточно сложных структурных образований, находящихся на самой нижней необходимой границе синкретического понимания действительности. При дальнейшем развитии нашего метода этот историометрический опорный ряд (альтитуда уровней организации понимания) может насчитывать до семи и более основных уровней; такие методические конструкты применимы в основном для организации тонко дифференцированного профессионального понимания, то есть для специалистов в узких областях.

Для обоснования гипотезы нам важно отметить, что в качестве “маркеров” общественного развития способны выступать именно литературные произведения, в снятом виде содержащие в структуре художественного текста все эти уровни. **Наша концепция художественной герменевтики — это одновременный взгляд на развитие общества сквозь все уровни.** Их количество зависит только от способностей обучаемого субъекта и ресурса учебного времени, имеющегося в распоряжении педагога.

Специфика менталитета, закодированного в произведениях искусства, в частности — в литературных произведениях, раскрывается при помощи многоуровневого набора индикаторов и маркеров, что и формирует процессы понимания. Этот набор базируется на традиционном для филологии понятии художественного “хронотопа” (М.М. Бахтин), который разворачивается в отдельные индикаторы “художественного времени” и “художественного пространства”. Кроме того, здесь же применяются ряды однотипных парных индикаторов: “репрезентации — интонирования”, “левополушарного — правополушарного” эффектов, “мужского — женского”, “западного — восточного” в культурной парадигме и так далее (3; 21; 23; 29; 92; 157; 206; 209; 238; 248).

Каждый рассматриваемый нами уровень добавляет в организацию понимания свою совокупность специфических индикаторов. В завершающем процессе (восстановление целостности понимания) все эти индикаторы суммируются и связываются в единство, что позволяет реконструировать ментальные смыслы чрезвычайно детально и многогранно.

В данной работе предлагается способ упорядочения целой совокупности понятий и терминов, охватывающих ряд традиционных филолого-педагогических областей, понятий аксиологии, этики и эстетики, искусствознания и литературоведения, истории литературы, литературно-художественной критики (6; 21; 102; 143; 169; 251; 302). Настоящее исследование представляет определенный интерес не только для педагогики, но и для этих областей знания (34; 55; 59; 165; 198; 199; 251; 268; 309; 315). Метод художественной герменевтики как бы обогащает известное за счет связывания множества смыслов в новые ядра или пучки смыслов, обладающие

собственной целостностью (16; 79; 174; 334; 336). Это близко по принципу таким системогенетическим приемам, как совокупности “пакетных” и “сетевых” понятий (по А.И. Ракитову), понятий-графов (по В.С. Тютину), понятий-волн (по А.И. Субетто) (82; 91; 95; 100; 285; 297).

Мы полагаем, что дидактические основы инноваций содержания образования могут строиться на тех же основах, на которых строится само наше познание, наше понимание мира как сложно организованной — иерархизированной, классифицированной, — развивающейся и пульсирующей во времени системы (65; 280; 283; 286; 296). При этом дидактическая организация процессов понимания, построенная на основе работы с литературными и иными художественными текстами, является незаменимым компонентом организации мышления как инновационно ориентированного, направленного в сторону “динамического интеллектуального гомеостаза” (А.И. Субетто).

Исходя из научной гипотезы и поставленной цели были сформулированы следующие основные задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ современного состояния проблемы дидактических основ инноваций содержания образования в обозначенном выше предметном поле.

2. Разработать модель дидактических основ инноваций содержания образования на основе принятой разновидности системогенетического подхода, представить теоретическое ядро концепции художественной герменевтики.

3. Выделить в качестве самостоятельного продукта общий метод художественной герменевтики, провести теоретический сопоставительный анализ преимуществ выдвигаемого комплекса дидактических основ инноваций содержания образования на основе избранной разновидности системогенетического подхода и художественной герменевтики с аналогичными или близкими подходами.

5. Обосновать совокупность полученных частных педагогических методик на разных уровнях исследования, применимых как в данном контексте, так и независимо от него, с точки зрения данных современной педагогической науки.

Для решения поставленных задач был использован следующий многоуровневый набор методов исследования:

— анализ теоретических оснований (исторических и логических предпосылок), лежащих в основе формирования дидактических основ инноваций содержания образования, формирования современных методик преподавания предметов филологического цикла и структурирования учебного материала в учебниках и учебных пособиях;

— обобщение существующих подходов к способам организации понимания в дидактике, систематизация научно-теоретического, педагогического и психологического базиса формирования этих подходов;

— моделирование инновационных способов организации понимания на основе принятого системогенетического подхода и его разновидностей;

— проектирование дидактической организации педагогического процесса на основе арсенала разработанных моделей и методик художественной герменевтики;

— экстраполяция полученных дидактических основ инноваций содержания образования на другие предметные области.

Основные положения данной работы:

1. Способ организации понимания на базе метода художественной герменевтики является предпочтительным в силу его изначальной синкретичности, включающей как рациональные механизмы организации понимания (классиологическая организация самого понимания, его многоуровневость и системная связанность), так и иррациональные, креативные механизмы.

2. Условием дидактической организации понимания является отражение в ее структуре и процесса внутренних законов структурной самоорганизации, и процессов понимания и рефлексии в психике человека, что применительно к филологической сфере выражается в выделении структурированных теоретических моделей, методов и способов организации понимания на основе литературы как высшего вида искусства, которые могут быть положены в основание организации всякого иного понимания.

3. Принципы дидактической системы организации понимания, спроектированной в виде модели эффективной канализированности процессов понимания.

4. Элементы разработанной герменевтической компоненты педагогической технологии, построенной на основе методов целостного и наглядного представления всего проблемного поля филологии, включая логический и исторический, диахронный и синхронный уровни организации понимания.

Научная новизна данного исследования состоит в разработке дидактических основ инноваций содержания филологического образования на основе системогенетического комплекса идей и методов. С позиций педагогики, ядро этих инноваций содержится в концепции художественной герменевтики. Она порождает ряд новых методологических и методических возможностей, разворачиваемых в процессе преподавания литературы.

В работе предлагается также способ упорядочения специальной предметной области филологического знания, которая выступает как интегративная теория и как метод, охватывающий попутно ряд традиционных областей знания. Это — примыкающие области аксиологии, эстетики, близкие к ним сферы искусствознания, истории литературы и литературной критики.

Сюда же могут быть причислены некоторые специально-научные теории: акмеология, теория композиции, психологические (психофизиологические) теории восприятия искусства, теории (и методы) развития творческих способностей человека. Настоящее исследование представляет определенный интерес для специалистов во всех вышеперечисленных областях знания, которые находятся на пути объединения в едином интегративном поле. Поскольку мы стремимся к синтезу всей совокупности изложенных разноуровневых подходов, в результате рождается продукт, обладающий научной новизной. Новое знание всегда возникает в новом целом, объединяющем в себе множество подходов. Новое при этом есть то, что не содержится в отдельности в перечисленных выше подходах.

Если свернуть изложенное до тезисов, то научная новизна исследования заключается в том, что впервые:

- выделен дидактический принцип организации понимания, опирающийся на системогенетическую концепцию;
- как основа организации понимания введена система опорных педагогических техник организации понимания, являющаяся одной из прикладных моделей системогенетики, продолжающей объективную

историю и логику развития своих прототипов, описанных в специальной научной литературе;

- разработаны принципы моделирования, используемые при педагогической организации понимания, которые представляется возможным экстраполировать на другие предметные области;

- разработана и подтверждена фактическими данными различных разделов филологического знания система представлений о неизвестных ранее взаимосвязях и взаимозависимостях между разными способами и приемами организации понимания.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении модельной базы организации понимания и разработке оригинальной системы (концепция, теоретическое доказательство, методы) дидактической организации понимания на базе искусства, которая решает педагогические проблемы развития альтернативного, диалектического, системного и целостного мышления обучаемых, формирования у них творческого подхода, становления динамического интеллектуального гомеостаза в их психике.

В области системогенетики исследование подтверждает общие принципиальные взгляды на то, что всякая многоуровневая классификация вместе с тем является и системой вложенных циклов, давая этому общему тезису филологическое доказательство.

Практическая значимость исследования определяется разработкой неизвестной ранее системы методов организации понимания, которая использовалась в авторской программе и в ряде воплощающих ее учебных курсов (художественная герменевтика, история русской литературы Нового времени, история русской литературы XX века, анализ художественного текста).

Практические результаты работы внедрены в учебный процесс в виде:

- учебных курсов по истории русской литературы;
- учебных спецкурсов по художественной герменевтике и способам анализа художественного текста;
- учебно-методических пособий, связанных с перечисленными курсами, а также наглядных пособий — схем, позволяющих показать способы организации понимания не фрагментарно, а непосредственно на системе графических моделей.

Глава I. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Всякое исследование должно быть выстроено на базе определенного набора теоретических концептуальных положений, которые необходимо развернуть в методологическую плоскость, во-первых, и обозначить совокупность принципов исследования, во-вторых. Это — две наиболее общие задачи, которые ставятся в настоящей главе.

В первой главе рассматриваются философские, методологические и общенаучные аспекты формирования концепции нашего исследования. Сама концепция разворачивается на трех ярусах:

- теоретическом, базовом системогенетическом, наиболее абстрактном и всеобщем в рамках нашего исследования;
- методологическом, где определено и конкретизировано поле исследования, рассмотрены прикладные виды системогенетики и их аппарат;
- дидактическом, где вычленены педагогические особенности и специфические задачи метода художественной герменевтики.

Системогенетику как современный межпредметный интегративный комплекс мы рассматриваем в первом параграфе. Во втором параграфе речь идет о ее прикладных разновидностях, дающих нам возможность конкретизировать аппарат исследования применительно к нашей теме. Третий параграф посвящен дидактическим особенностям метода художественной герменевтики. Все это в совокупности направлено на фундаментализацию данной концепции, и на этом базисе во второй главе строится многоуровневая циклическая модель, положенная в основу нашей педагогической художественной герменевтики. **Метод мы понимаем как систему принципов** (80), поэтому именно принципы на протяжении всей главы будем стремиться выделять и сопоставлять.

Текст, касающийся методологии исследования, основан на философском направлении экзистенциальной (ранее эстетической) системогенетики, изложенном в работах автора д.ф.н. Н.Н. Александрова (2-6). С его любезного согласия мы воспроизводим ряд его основных схем, положений и текстов.

1.1. Методология системогенетики

Ключевым в нашей работе является комплекс идей системогенетики. Он опирается на совокупность философских и современных междисциплинарных системных представлений и понятий. Само современное понятие о системогенетике было выработано в работах А.И. Субетто, которые мы будем неоднократно цитировать. Несколько слов об источниках этого подхода и основных авторах этого направления. В плане системных и генетических подходов, сформировавших современную системогенетику, выделяют тектологические взгляды А.А. Богданова (36), социальную генетику П.А. Сорокина (271), теории социальной и экономической генетики Н.Д. Кондратьева (298). Среди зарубежных авторов, активно формировавших это направление, следует прежде всего назвать Л. фон Берталанфи (33), В. Винера (159), К. Боулдинга (46), М. Месаровича (290). Сегодня системогенетика ставит своей задачей формирование нового подхода, интегрирование целого комплекса наук, к которому примыкают классиологическое движение, теория циклов и квалитология. Этот подход развернут в ряде системогенетических работ П. Тейяра де Шардена (322), Л. фон Берталанфи (33), В.П. Казначеева (141; 142), Б.И. Кудрина (290), Н.Н. Моисеева (263), Э.М. Сороко (272), А.И. Субетто (276), Ю.В. Яковца (343). При всем том, что системогенетика еще не до конца выработала свой категориальный аппарат и методологию, она уже продемонстрировала свою способность выступать в качестве методологии по отношению к различным областям знания. Например, такова социогенетика, в которой только за последние годы появился ряд фундаментальных работ (293; 294; 344).

Положения, выдвигаемые в общей системогенетике, и особенно — в социальной генетике, являются методологической базой развиваемой нами художественной герменевтики. Они позволяют упорядоченно и генетически последовательно представить историю человечества. Такова историометрия и теория социальных циклов А.Л. Чижевского (319; 320; 321). **Применительно к нашей теме эти положения позволяют выстроить на единой основе морфологию и историю искусства, вычленив основные индикаторы и маркеры — такова экзистенциальная системогенетика Н.Н. Александрова (2-6).**

Единство исторического и логического, которое мы обнаруживаем в системогенетике, в художественной герменевтике выступает в качестве первого принципа, который перерастает в ряд конкретных и развернутых методик и приемов. В интересующем нас педагогическом плане системогенетические воззрения нашли наиболее полное отображение в работах А.И. Субетто (293; 294), Н.А. Селезневой (256), И.А. Зимней (117), Л.А. Зеленова (113; 114).

Прежде чем перейти непосредственно к рассмотрению системогенетики, мы должны задать как бы метауровень — уровень философского и междисциплинарного научного (метанаучного) плана, в котором системогенетика занимает свое определенное место.

Системогенетика и парадигмы современного научного знания

Проблему исследовательского метода системогенетики и ее места в комплексе наук постоянно решает А.И. Субетто (276-298). Он выделяет в современном научном знании четыре парадигмы, позволяющие более отчетливо обозначить специфику самой системогенетики.

1. Системная парадигма.

Она формирует системную картину мира и базируется на учении о системе, “системологии” (257).

Раздел системологии под названием “системогенетика” ориентирован на раскрытие механизмов эволюции и преемственности в развитии любых систем (295).

2. Классификационная парадигма.

Она стоит на понимании мира как системного и классифицированного, что позволяет науке повсеместно обнаруживать закономерности.

В этой парадигме классификационный подход приобретает некие предельные очертания в виде “общей таксономии”, или “метатаксономии” (296), рассматривающей классификационные инварианты любых систем.

Первая и вторая парадигмы, понимаемые как онтологии, взаимосвязаны. “Системная онтология дуальна с классификационной онтологией мира. Это означает, что в мире действует фундаментальный

принцип системно-классификационного дополнения. Если фундаментальной характеристикой системности является целостность, то фундаментальной характеристикой классифицированности является разнообразие” (295, 16).

3. Циклическая парадигма.

От статического типа целостности эта парадигма переводит нас к хронотипу. Здесь в исследование вводится временная компонента. Циклическое понимание структуры времени выступает как высшее (298). От линейности восприятия времени человеческое мышление подошло к цикличности, где властвуют эволюция и революция. Цикл является ведущим понятием, позволяющим исследователю применить совокупность иных системных законов — динамических (297). Исходя из закона неравномерности развития целого структура цикла определяется как “спираль”: цикл всегда имеет спиральное строение.

“Спиральное строение цикла есть спиральное строение системного времени. С позиций данного постулата, не существует в мире евклидовой геометрии и классических сфер, и окружностей. Они существуют в “мифическом мире” без времени, т.е. в статичном мире” (295, 21).

При использовании трех оснований (системное, классификационное, хроно-) мы получаем три связанных и взаимопереходящих типа онтологий:

- системно-классификационная онтология;
- системно-хроновая онтология;
- таксоно-хроновая онтология.

Эта троичность образует новое единство.

Циклическая онтология замыкает дуальность системно-классификационной онтологии. Закон инвариантности и цикличности развития определяет не только любую систему как “систему-цикл”, или “систему-волну” (пост-футуристический диморфизм системы как “застывшей” волны), но и любой класс (таксон, квалитаксон) как “класс-цикл”, или “класс-волну” (295, 17).

Здесь мы имеем дело с уникальным феноменом не только взаимодействия, но и в некотором роде взаимозаменяемости пространства, времени и качества: они не существуют друг без друга. “Системное пространство”, “пространство времени” и “пространство

качества” выступают как “пространство свойств”, “функциональное пространство”, или “морфологическое пространство”, причем они имеют свойство отображаться друг в друге.

Это отражено в четвертой парадигме. Она чрезвычайно важна для нашего исследования именно как педагогического.

4. *Квалитативная парадигма.*

Понятие качества было осмыслено еще Аристотелем (13). Именно он впервые выдвинул принцип, называемый ныне “принципом системной целостности”: качество целого несводимо к качеству составляющих его частей. Учение о качестве сегодня выступает как одно из наиболее перспективных направлений в мировой науке.

В нашем случае эта парадигма выполняет синтезирующую роль: системно-таксоно-циклическая онтология синтезируется квалитативной онтологией. Так возникает онтологическая тетрада: “системная онтология — классификационная онтология — циклическая онтология — квалитативная онтология”. Именно это, по мнению А.И. Субетто, является онтологическим основанием развивающихся новых наук метаметодологического и общенаучного статуса: системологии, циклологии и квалитологии (295, 20). Для полноты картины следует сказать, что данная методология воссоединяет в себе огромное множество иных системных и генетических взглядов, выделяя и акцентируя именно их инвариантную часть.

Кроме того, сейчас говорят о формировании особой методологической (рефлексивной) парадигмы, которая становится пятой.

В нашем исследовании мы будем придерживаться тройного подхода (системный анализ, таксономические модификации, циклы и циклические модификации) с элементами четвертого, квалитативного, подхода. Перейдем непосредственно к рассмотрению первых двух используемых нами парадигм — системно-классификационной и генетической.

1.1.1. Системность и генетика

Перечислим некоторые определения системогенетики (298), которые характеризуют ее в предельно общем виде:

— это новый интегративный комплекс в науке, ориентированный на выявление закономерностей наследования в системном мире;

— это инвариант системы законов преемственности и обновления в развитии, отражающий общее для разных областей научного знания;

— это внутреннее содержание эволюции, определяющее механизм ее движения.

В самом термине “системогенетика” содержится двоичность: системогенетика исследует как системные инварианты, так и генетические закономерности. В основе исследования системных инвариантов лежит понятие “система”, которое имеет свое специальное определение в рамках системогенетики.

а) Системная парадигма **Группа системных понятий**

Все в мире может быть понято как система. Но принцип системности есть не более чем определенный “срез” познания и объяснения бытия мира и человека через категорию системы.

Определение системы. Принцип системной целостности

В.Н. Садовский проанализировал более сотни определений понятия “система” (116). Все они контекстуальны, и единого определения, как и в случае с понятием “информация”, получить не удастся. В системогенетике сложилось следующее устойчивое определение: “Система есть единство элементов и структуры (совокупность элементов и отношений), определяющих целостность” (295). В системогенетическом варианте категория системы сопряжена прежде всего с категорией целостности. Системность подразумевает целостность, причем разного рода определения системы, скажем, через “цель”, в конечном итоге могут быть сведены к данному определению. Такой подход задает принцип системности мира и любого его фрагмента как онтологический принцип, у истоков которого стоит Аристотель (13), с его принципом целостности, т.е. несводимости качества целого к качествам его частей.

Иерархическая вертикальная конструкция системного мира.

В системогенетике системная онтология раскрывается через отношения “вложенности” систем друг в друга. Впервые “вертикаль” вложенных систем как компонент системной картины мира использовал А.А. Богданов (36), затем этот принцип был применен в работах Л. фон Берталанфи (33) и М. Месаровича (297).

Сейчас в науке формируется особый “мир систем” — иерархизированный системный мир, где всякая система может быть рассмотрена вложенным образом (95). Выделение “системы” в этом иерархическом мире уже есть акт системного познания. Выделяя “систему”, мы делим иерархию системного мира на “подмир” и “надмир” относительно выделенной системы.

Это определение не только структурное, но и структурно-генетическое, причинное: в системе происходит слияние двух “наследственных потоков”, или программ, идущих через подмир системы “от прошлого” и через надмир системы “от будущего” (295).

В одной из своих работ ученый Г.П. Мельников (293) ввел понятие “альтитуда” (лат. “*altitudo*” — высота, глубина). Альтитуда — это количество всех системных надуровней и подуровней, включенных в исследование. Предельно простой моделью для тройной альтитуды, трех миров (9; 80), является известный ряд “надсистема — система — подсистема” (91), за которым может на деле скрываться сколько угодно разных уровней в направлениях вверх и вниз. Альтитуда — это богатое и емкое понятие. Так, взгляд из системы в подсистемный мир есть акт декомпозиции, раскрывающий внутреннюю альтитуду. Декомпозиция может низводиться до уровня, где элементы являются носителями закона функционирования этой системы. Взгляд из системы в надсистему — внешняя альтитуда.

В системном мире чаще всего достаточным является описание трех уровней организации материи: надсистемы, в которой находится данная система, самой системы и подсистем данной системы. Центральным понятием в этом ряду является “система”, поэтому речь и идет о системном подходе. Таким образом, выделение трех основных уровней — не более чем методологический прием, определенная рамка, за счет которой внимание концентрируется на предмете исследования. Такая рамка мобильна относительно системной вертикали, ее можно передвигать вверх и вниз.

В самом общем плане эта тройная иерархическая конструкция (надсистема — система — подсистема) координируется с философскими понятиями общего — особенного — единичного:

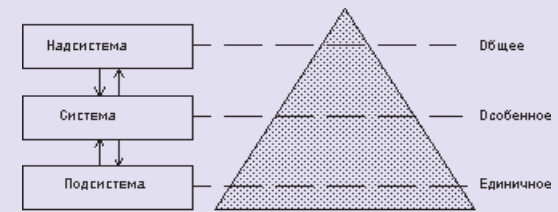


Схема 1.

Сам набор категорий в таком виде и в близкой по смыслу философской трактовке принадлежит Г. Гегелю (307), гегелевская методология философии более всех других соответствует системогенетической парадигме.

Структура системы и ее временные свойства.

Структура осмысливается в парном отношении “изменчивость — устойчивость”, что выводит нас на топику времени (будущее — прошлое). Система передает в надсистему границы: это задает ее потенциал изменчивости (будущее). Потенциал изменчивости — это “преадаптация”, будущее материализуется в форме накопления потенциала преадаптации системы к своей надсистеме в будущем (281).

Система передает в подсистемы потенциал устойчивости, то есть прошлое; по удачному выражению Ф. Шеллинга, “время застывает в структуре”. Отсюда структура системы есть накопитель прошлого времени.

Таким образом, **системогенетика использует в качестве центрального понятия хронотоп, где время и пространство взаимопереходят друг в друга; оно является важнейшим и в нашем исследовании (художественный хронотоп).**

У структуры есть ряд важных признаков. Так, чем жестче структура, тем больше инвариантность системы, и — наоборот. Прошлое материализуется в разнообразных формах стереотипизации,

в системной памяти, в поведенческих нормах. Это находит свое отображение и в художественных системах, в образе.

Опираясь на эти представления, “система” может быть красиво определена (295) как “застывшая волна” между прошлым и будущим.

Структурная гармония и поведение системы.

Структурная модель системы осмысливается через пакет понятий, располагающихся вокруг центрального — “симметрии”. Идея симметрии нашла свое выражение в системе взглядов Э.М. Сороко о структурной гармонии систем. Он показывает подчиненность гармонии систем рядам Фибоначчи, отчего системность раскрывается как гармоничная квантованность мира. От понятия “мера” и “узловая линия мер” (Г. Гегель) Э.М. Сороко переходит к новому понятию — “мерогенез” (298).

В несколько ином ключе Ю.А. Урманцев (305) рассматривает идею симметрии через асимметрию и диссимметрию. Мысль о том, что диссимметрия является основой жизни, высказывал еще В.И. Вернадский (64). Система может быть рассмотрена во времени как непосредственно (жизнь, история, функции системы), так и иерархически, где взаимоотношения со временем носят иной характер. При иерархическом взгляде обнаруживается, что в каждой системе есть свои “пост-” (несущие в себе прошлое) и есть свои “футуро-” (несущие в себе будущее) элементы. Их наличие связано с такими понятиями, как устойчивость и изменчивость в поведении системы. Устойчивость “пост-” и изменчивость “футуро-” элементов обеспечивает пульсацию системы, она и создает биполярный осциллятор, о котором пишет Э.М. Сороко (273). Парность задает системе “изменчивость” и “устойчивость” в единстве. В сложных системах это может отображаться в форме диморфизма — удвоения (противоположным образом устроенных) форм.

Данные понятия крайне существенны для нашего метода, в связи с чем мы и рассматриваем их столь подробно. Например, в структуре художественной композиции мы обнаруживаем закон золотого сечения и контрастную дополнительность: они основаны на диссимметрии и ее биполярности (273).

Чтобы зафиксировать проблему в общетеоретическом виде, приведем ряд наиболее известных примеров удвоения (276; 278):

— лево-правополушарная асимметрия мозга человека (функциональный диморфизм) (192; 270);

— на популяционном уровне — мужчина и женщина (половой диморфизм) (82);

— “альтруисты” и “эгоисты” (поведенческий диморфизм индивидов в популяции) (2; 108);

— Западная Культура с доминированием рационалистичности и Восточная Культура с доминированием иррационалистичности (культурный диморфизм) (75; 92; 169; 248).

В следующем параграфе, при анализе аппарата эстетической системогенетики, мы рассмотрим более подробный и обширный набор парных и тройных индикаторов, построенных на этой основе.

Частотный спектр системы.

Последним в этом небольшом ряду системных понятий является “спектр” (частотный спектр системы) — понятие, отражающее пульсирующее разнообразие внутри системы.

Всякая система принимает на себя воздействия надмира и осуществляет их преобразование. Такое преобразование происходит в форме классифицирования. Частотный спектр системы — характеристика ее как “фильтра”, осуществляющего это классифицирование. Понятие частотного спектра выводит нас на волновую природу гармонизации и дисгармонизации, на понимание цикла как акта классифицирования, что необычайно продуктивно именно в педагогическом плане.

Каждая система характеризуется своим частотным спектром. Частотный спектр системы описывается распределениями Мандельбротта-Лотки-Лоренца-Парето-Ципфа-Юла (294). На это обращали внимание Ю.А. Шрейдер (296), Э.М. Сороко (274), Б.И. Кудрин (286). Это явление настолько всеобщее, что проявляется и в эстетической сфере, в частности — в исследовании морфологии эстетической деятельности и морфологии искусства, чем мы также активно пользуемся в педагогических целях (6; 138; 139).

Частотный спектр системы — это одновременно и ее подчиненность распределению пространственных, временных и качественных характеристик системного мира. От системы к надмиру расположена длиннопериодная часть спектра, от системы к подмиру — короткопериодная. Мы будем говорить о них, описывая во второй главе

специальные индикаторы, содержащие троичность. Такое понимание спектра задает нашу последующую трехуровневую методику: надсистемные циклы, системные циклы, подсистемные циклы, что есть в совокупности “полный спектр системы” в простейшем тройном виде.

Система как биполярный универсум.

Пределы системного мира.

Э.М. Сороко выдвинул концепцию биполярного универсума, базирующуюся на фундаментальности принципа раздвоения единого. В его представлении любая система есть пульсирующий биполярный осциллятор — и таков весь системный мир (274). Из рассмотренной ранее пары понятий “изменчивость — инвариантность” можно выстроить представления о пределах системной вертикали. Изменчивость есть рост динамики, а инвариантность выступает как замедление движения. Чем больше цикл, тем больше инвариантность (устойчивость системы как сдвиг в сторону больших циклов), чем меньше цикл, тем скорость процессов в системе быстрее (изменчивость как сдвиг в сторону более коротких циклов). Это существенно для нашего метода, поскольку само это разведение можно считать одним из самых важных индикаторов, дающих представление о поведении систем.

Доведем логику рассуждений до конца и получим пределы для системного мира — это тоже своего рода биполярный универсум. Пределы по вертикали системного мира — вверху все инвариантно самому себе, скорость равна нулю, время исчезает, внизу исчезает преемственность, нет наследования, скорость течения процессов бесконечна, время тоже исчезает. Отсюда следует, что мир конечен: есть самая малая и самая большая скорость изменений, есть предельно большая и предельно малая системы в системном мире. И опять-таки это не абстрактное рассуждение, а основа нашего исследовательского метода. **Такое понимание мира задает нам в самом общем виде все мерные шкалы для наших индикаторов (6).**

Завершая обзор системных понятий, мы должны выделить одну их особенность, особенность “пакетных” и “сетевых” понятий, по А.И. Ракитову (239), понятий-графов, по В.С. Тютину, и понятий-волн (циклов), по А.И. Субетто (296). **Все используемые нами наборы**

категорий и модусов разных уровней являются полными наборами, то есть представляют из себя спектры или пакетные понятия.

б) Генетическая парадигма

Группа генетических понятий

Особенностью системогенетики является концептуализация категорий “развитие” и “эволюция”. Но есть и более общее, родовое для них понятие “генезис”, связанное с многочисленными аспектами времени вообще. В обзоре основ системогенетической парадигмы мы принимаем готовое определение (295, 22).

В генетической парадигме существует своя совокупность связанных понятий, они имеют длительную и сложную историю в интересующем нас аспекте ментальных моделей времени (4). К ведущему понятию этой парадигмы можно подходить с нескольких позиций, рассматривать его в самых разных ракурсах, и все они будут обогащать его.

Разновидности взглядов на генезис.

Выделение разновидностей можно начать с упоминавшегося выше понятия, введенного Э.М. Сороко, — понятия “**мерогенез**”. Это — **генезис систем, в котором в качестве ведущего показателя вычленяется мера и рассматривается изменение самой этой меры при эволюции систем (272)**. Данный взгляд простыми определениями не описывается, поскольку и само понятие меры у Э.М. Сороко является достаточно сложным и развернутым: этому посвящена его докторская диссертация.

Понятие “**номогенез**” родилось в биологической науке, условно говоря, в антидарвинизме. Если у Ч. Дарвина ведущим фактором развития видов был “отбор”, то в теориях номогенеза в эволюции главенствует “закон”. Суть номогенетических теорий такова: **развитие не носит стихийного характера, оно всегда находится в определенном русле, задаваемом законами**. Переживая второе рождение в многочисленных частных генетиках, идея номогенеза сегодня входит в состав пакета идей общей системогенетики как устойчивый инвариант.

Обращаясь к приведенному уже определению системы, мы без труда можем интерпретировать такое понятие, как “**телогенез**” (“telos” — завершенность, конечность, целостность, входящая в определение системы) (263; 267). Достаточно специфическим на первый взгляд выглядит такое понятие, как “**телеогенез**” (“telos” — цель как другое значение этого слова) (263; 267). Но оно во многом связано с предыдущим понятием, как **цель связана с целостностью системы**. Так, в качестве механизмов, реализующих закон специализации, выступают сразу два закона — закон телегенеза новых свойств и закон актуализации функций в системе, сформулированный впервые М.И. Сетровым (281).

Разновидности генезиса по предмету.

В рамках системогенезиса есть множество специальных областей, где генезис определен по предмету. Например: техногенез (техно-системогенез), социогенез, антропогенез, интеллектогенез и интересующий нас в педагогическом аспекте культурогенез. По сути, этих сфер может быть столько, сколько предметных областей мы сможем для себя вычленивать.

В самом крупном плане можно выделить генезис неживого (абиосистемогенез, абиогенез), живого (биосистемогенез, биогенез) и социального (социосистемогенез, социогенез) миров. Они связаны и типологически и генетически (по возникновению — последовательность и преемственность). Наша сфера интересов связана с последним типом.

Ведущий эволюционный системогенетический закон.

Здесь мы выходим на ключевые понятия генетической парадигмы, инвариантные относительно типа системы. Так, иногда называют обобщенный закон Геккеля (293). По смыслу он прост: в онтогенезе повторяется филогенез, или в полном виде — **в онтосистемогенезе повторяется филосистемогенез**. Этот закон охватывает всю эволюцию. Он порождает большое количество частных терминов, применительно к специфике разных областей знания. Например, в биологии есть понятие “эмбриогенеза”, совпадающее по смыслу с

обобщенным законом Геккеля, — это биогенетический закон Румквиста (296). Тот же закон используется нами в модели художественной композиции (129; 140; 327). Его мы применяем и в педагогическом аспекте. Обобщенный закон Геккеля действует в интеллектогенезе: у ребенка системное время человечества как бы “обратно сжимается”, в результате чего интеллект в онтогенезе человека повторяет развитие интеллекта в его филогенезе. Время и вправду “сжимается”: те промежутки, которые у человечества шли достаточно медленно по меркам жизни человека, в индивидуальном генезисе “проскакивают” очень быстро, это и есть “обратное сжатие системного времени” (295). Если говорить об эволюции в целом, то эволюционная спираль есть процесс интеллектуализации эволюции, и она подчинена тем же законам сжатия системного времени. Вот почему медлительная эволюция абиотического мира как бы сжалась в эволюции живого, и обе они сжались в антропогенезе и социоэволюции.

Обобщенный закон Геккеля демонстрирует механизм системного программирования в эволюции и всех ее видах, и в этом — его практическая и прикладная ценность. Речь идет не только об аспектах, которые мы будем рассматривать в следующем параграфе, но и о применении и осмыслении этих новых понятий и законов в педагогической теории и практике.

Мы применяем этот обобщенный закон как дидактический прием дважды. В первом случае речь идет об использовании системного сжатия времени в модели композиции, во втором — о педагогических аспектах “запуска” в психике обучаемого скрытых синкретических механизмов аналогии (302), позволяющих соотносить специфику онтогенеза и филогенеза. **Художественное время выступает как модельное сжатое время, а композиция занятия — как художественно организованное время.**

1.1.2. Системогенетика и спиральность развития

а) Спиральность развития и ее моделирование

Мы имеем дело в нашем исследовании с самодвижением истории человечества (художественный аспект), а такие объекты в науке описываются языком волновых колебаний (4; 65). Спираль может трактоваться как определенный способ фиксации такого рода процессов (59). Если говорить о способах фиксации времени вообще, то их немного. Это — “стрела” (вектор развития), “круг” (повторяющееся в развитии) и “спираль” (соединение стрелы и круга). Модели, полученные в последнее время, добавляют понятия о вложенности (многоуровневом единстве) и фрактальности (непрерывности и дискретности) времени (106; 149; 208; 217).

Простейшим способом изображения времени является “стрела времени”. Более сложная модель — круговая. Направление времени в круге фиксируется при помощи двух векторов, в качестве которых могут выступать “устойчивость и изменчивость”, “изменение и сохранение” и т.п. Если стрела задает направление, то круг может служить местом для представления основных модусов, сменяющих друг друга с некоторой последовательностью.

Как синтез двух предыдущих возникает классическая модель времени “спираль на цилиндре”. Линейное время одномерно, круговое время двумерно, спиральное — уже трехмерно. На практике чаще всего применяются не трехмерные модели спирального развития, а двумерные: вместо объемной спирали применяются ее проекции.

Модель цилиндрической спирали лежит в центре всех понятий о времени. Все предшествующие модели есть неполная, усеченная, но та же модель, все последующие — ее усложнение. Все модели времени в конечном итоге — и циклические и спиральные, то есть все они могут быть приведены к этому “общему виду” (6).

Интересной особенностью развития является асимметричность самого процесса развития. Она проявляется через асимметричность сторон противоречия (пар индикаторов) и фиксируется в пропорциональных отношениях в структуре системы. В работах по структурной

гармонии систем Э.М. Сороко (274) настаивает на универсальности гармонической асимметрии — пропорционирования по ряду золотого сечения: она обнаруживается и в конструкции форм, она найдена и измерена в ряде важнейших процессов в природе и искусстве (326). Асимметрично организованный процесс порождает асимметричную структуру системы, морфологию нашего “процессуировавшего третьего” (60).

Одной из основных моделей, применяемых в нашей работе, является модель художественной композиции как гармонизированного процесса (129). Она базируется на гипотезе, опубликованной в работах Н.Н. Александрова (3; 6), где выдвигается положение о том, что **структура композиции произведений искусства есть отображение универсально-инвариантной структуры окружающего нас времени-пространства. И разнообразные варианты композиционных построений в искусстве есть только модификации этой эталонной художественной модели, настроенной на ритмику человека и его психику** (11; 106; 204; 324-327). Это одна из ключевых гипотез эстетической системогенетики.

Графические модели как основной дидактический прием.

В целях адаптации совокупности изложенных принципов, методов и понятий в педагогическом процессе мы применяем специальную графику, схематизируем наше понимание и делаем его наглядным. В дидактическом смысле наглядность является здесь просто необходимым моментом, поскольку применяемый понятийный ряд достаточно сложен для традиционного восприятия. Весь набор и даже определенный синтаксис этих моделей были наработаны в эстетической системогенетике (2-6) и успешно применялись в педагогических процессах более 10 лет. Мы развили их применительно к литературе (121-130).

Первая схема, к которой мы обращались, — схема иерархических уровней (см. схему 1). Она неявно присутствует не только в статике, но и в случаях, когда мы говорим о динамике.

Чтобы облегчить задачу “удержания” описываемых динамических понятий, прежде всего мы применяем схему, которая отображает один цилиндрический виток спирали:

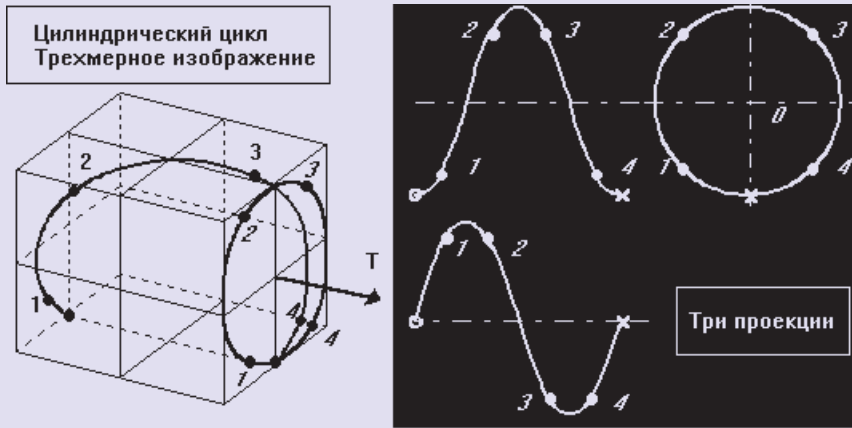


Схема 2.

Она состоит из трехмерного изображения и трех плоскостных проекций этого витка. Линия, относительно которой навита спираль в пространстве, есть “стрела времени”. В схеме начало процесса мы обозначили через “о”, а окончание — через “х”. В третьей (круговой) проекции противоречивые стороны А и В как бы исчезают, складываются на этой проекции, а центр круга является проекцией Т-вектора в точку:

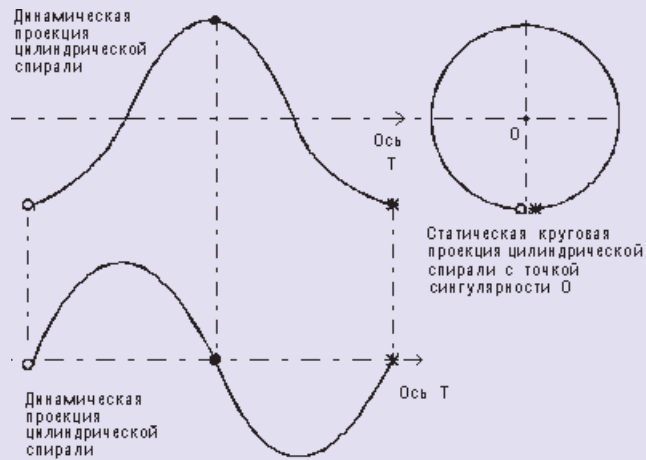


Схема 3.

Это — точка сингулярности, примета всякой статики (326). В принципе, две проекции спирали здесь пока не различаются, поскольку речь идет только о длительности. Рассмотренная схема применяется нами в качестве базовой схемы цикла.

На этой базовой модели витка спирали мы можем рассматривать парные индикаторы, которые описывают собой развитие процесса:

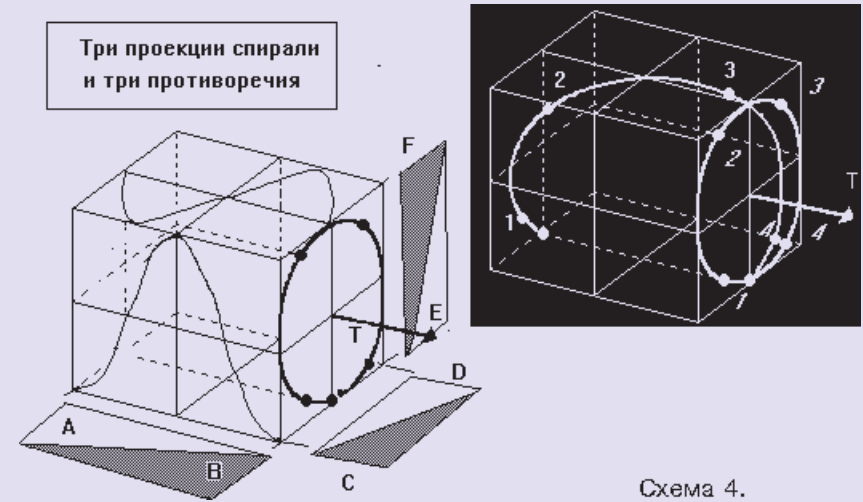


Схема 4.

Противоречие, пара индикаторов, подразумевает не только две стороны, но и наличие третьего, которое порождается двумя сторонами. Дихотомия, или двоичность, обнаруживается при взгляде на спиральность развития только со стороны одной круговой проекции — и в этом одна из важнейших ее функций.

Таким образом, второй по важности является схема противоречия:

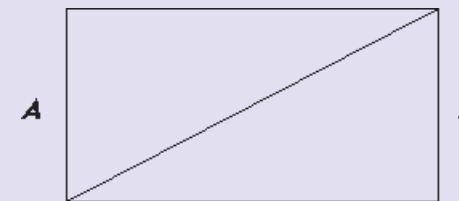


Схема 5.

В графическом виде мы выделим на ней стороны А и В (закрепляя за ними свойства взаимоисключения и взаимоподразумевания друг друга), а связывающая их диагональ будет демонстрировать в наиболее общем виде процесс взаимодействия сторон, переход в противоположность. Поскольку процесс взаимодействия противоположностей идет в направлении поглощения одной из сторон другой стороны, что задает его направленность, то для фиксации направленности процесса на схеме нам понадобится Т-вектор:

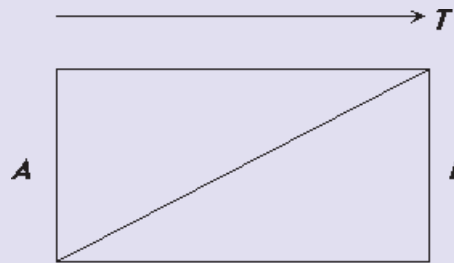


Схема 6.

Введение понятия “направленность” в развитии противоречия фактически выводит нас или на бывший процесс (и тогда направленность превращается в иерархию), или же на идущий сейчас процесс. Следовательно, мы вводим в статическое изображение, в плоскостную схему, условную динамическую составляющую.

Фазы процесса развития противоречия и их схематизация.

Мы можем разбить процесс самодвижения противоречия на части, или “фазы развития”, которые фиксируют существенно важные и в себе завершённые этапы развития (6). Наиболее простым случаем является троичность фаз. У Г. Гегеля (80) в общефилософском плане мы встречаем выделение трех устойчивых фаз в самодвижении противоречия. Эта троичность присутствовала в огромном количестве теорий развития, рассматривающих самодвижение общества и живого вещества, еще до Гегеля. Например, она есть у древнегреческих философов, в Возрождении (Дж.Вико) и т.д.

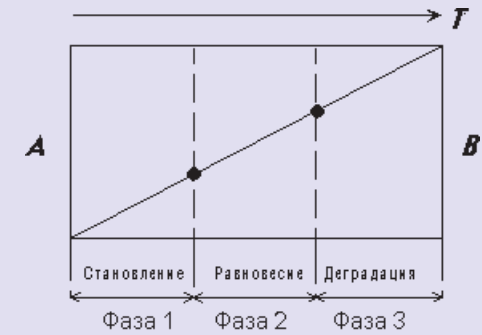


Схема 7.

Чаще всего первой в этой тройке рассматривается середина, где стороны противоречия А и В взаиморавны по своим возможностям, что лучше всего описывается понятием “гомеостаз”, а данная фаза выступает как гомеостатическая фаза. Гомеостаз — не просто равенство, а процессуальное, динамическое равенство сторон, равновесная устойчивость в процессе. Если идти по направлению вектора Т, первая фаза, где преобладает сторона А, но уже проявлена и сторона В, может трактоваться как фаза становления (фаза 1). Противоположная фаза, где динамическое равенство уже пройдено и идет процесс поглощения стороной В стороны А, трактуется как фаза деградации (фаза 3) данного противоречия:



Схема 8.

Рассмотрим, как могут быть изображены фазы процесса самодвижения противоречия, чтобы описанные особенности стали

наглядными. Силовые взаимоотношения сторон А и В можно проявить графически довольно однозначно — через пропорции. Точки на диагонали показывают, что в первой фазе сторона А сильнее, чем В, а в последней фазе — наоборот. В середине стороны равны, и это — единственная точка равновесия сторон, гомеостаза.

Но, хотя выделение трех фаз выражает суть процесса достаточно адекватно, в современной логике троичность становится недостаточной для описания процесса самодвижения противоречия. Многозначная логика позволяет выделять и большее количество состояний противоречия, например, многозначная логика направления у польского философа Р. Роговского, которую применил Н.И. Крюковский (158). Если принять три фазы как основные, или “сильные”, между ними можно обозначить два перехода (фаза 1 → фаза 2; фаза 2 → фаза 3). Введение их дает нам уже пятеричность фаз:

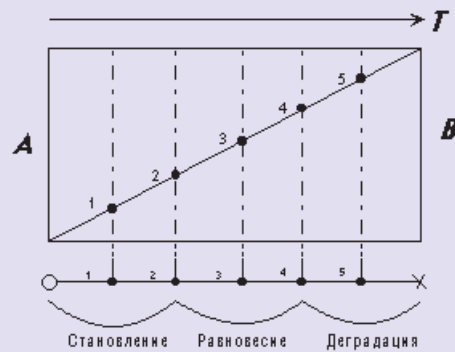


Схема 8а.

Пятерка не образует статической завершенности, и очень часто в схемы вводится то, чего там на самом деле быть не должно, — некое шестое состояние (157), не являющееся фазой.

Развивая идею многозначности логик, фазы можно взять и более дробно (например, 9 фаз и т.д.). Вся логика и вся графика здесь те же. Точно таким же образом будет выглядеть на графике процесс с любым различным количеством фаз — просто увеличится количество точек. N-фазность, в пределе стремящаяся к бесконечности, переводит нас из области квантированных уровней в область непрерывности.

И если статика связана с понятием числа и кванта, то динамика, таким образом, оказывается связанной с волной. В пределе мы можем получить бесконечно большое количество фаз, что, вообще-то, принципиально, если говорить о таких крупных явлениях, как о непрерывном ряде истории или о хронотопе в искусстве, — именно такой моделью истории пользовались Лев Толстой и Ф. Рабле (23-25). Таким образом, любой процесс только условно может рассматриваться квантованно. Непрерывность и дискретность в фазовом виде связаны, как интеграл и дифференциал в математике.

При фазовом взгляде на процесс надо ясно представлять себе, что происходит с нашими парами индикаторов и с нашим “процессуирующим третьим”. Количество фаз определяет собой количество вводимых в исследование системных подуровней. Мы рассматриваем уже не само системное качество, а выводим в подсистемные (нескольких подуровней) качества — в этом состоит общесистемный смысл многозначной логики (6).

Разновидности модификации статического и динамического типа

По сути, здесь мы имеем дело с универсализацией понятия модификации (80). Все виды модификаций интересуют нас именно в дидактическом смысле, и в особенности — как они “работают” в нашем наборе наглядных графических моделей.

Статические таксоны.

Таксономические единицы, таксоны, можно изобразить точками на круговой проекции спирали, в статической плоскости. Все, что можно зафиксировать во временном смысле, — это последовательность их смены, возникновения.

Полный круг (спектр таксонов), полный цикл, — это появление (и системное использование) некоего полного таксономического набора. Распространенным случаем является тот, при котором полный таксономический набор выступает одновременно и как морфология (например, морфология искусства). Количественная и качественная дополненности связаны друг с другом именно в “таксоне”. Когда

рассматривается принцип образования “морфологического ящика”, используются две оси (шкалы). Таким образом, понятие “таксон” напрямую выводит нас на качественную проблематику (6). Полный таксономический набор — это “циклический пакет” понятий.

Превращение таксона в фазу

Таксономические единицы существуют как в статической, так и в динамической плоскостях (см. схемы 2, 3). Но если в статической плоскости их свойства — классиологические, то при проецировании на динамические проекции статически выделенный таксон (точка на окружности), становясь точкой на спирали, приобретает длительность, становится “фазой развития” (6). Однако это не просто длительность — это отрезок спирали, в пределах которого собственная мера этой единицы сохраняется. **Фазы — это таксоны развития процесса жизни предмета.**

Существует и третье понятие из данного набора, которым мы тоже будем пользоваться. Модусы — единицы логики развертывания, таксоны в логическом виде. Самым простым примером может быть названо логическое дерево типа “древа Порфирия”, где понятия ветвятся (272). Например, введение системы модусов в эстетике Л.А. Зеленова позволило ему получить эстетические модусы нескольких уровней (113). Здесь в модусе обеспечивается связанность нескольких таксономических уровней.

б) Номологические аспекты системогенетики

Совокупность системогенетических понятий дополняется и развивается в пакете законов системогенетики. Каждый из системогенетических законов может быть понят только в системе всех системогенетических законов, то есть здесь срабатывает тот же пакетно-сетевой принцип (296). Но все, что мы можем позволить себе в рамках обзора, — это перечисление данных законов. Они даны здесь в трактовке А.И. Субетто (295):

- закон спиральности развития;
- закон инвариантности и цикличности развития;

- закон дуальности управления и организации систем;
- закон системного наследования;
- закон системного времени (закон неравномерности развития целого);
- закон спиральной фрактальности системного времени, или обобщенный закон Геккеля;
- закон системного разнообразия (разворачивающийся в форме системы “законов адекватности”: по разнообразию, по сложности, по неопределенности, по системности);
- парные законы дивергирования (роста разнообразия) и конвергирования (сокращения разнообразия);
- парные законы конкуренции и кооперации (дополнения).

1.2. Экзистенциальная системогенетика

а) Предметно ориентированные генетики Социогенетика

Опираясь на комплекс идей общей системогенетики, развиваются ее прикладные виды, специализированные по предмету или предметной сфере. Некоторые виды локальных генетик мы уже упоминали (техногенетика, биологическая генетика, системогенетика образования, системогенетика культуры, эстетическая системогенетика и т.д.). Нас прежде всего интересует группа социально и гуманитарно ориентированных генетик, и в первую очередь — социогенетика и эстетическая генетика (эстетическая системогенетика).

Социогенетика — это тема, которую мы не можем обойти при постановке вопроса о методе нашего исследования. Ввиду краткости можно обозначить только наиболее общие аспекты этой темы.

Развитию системного и генетического знания об обществе способствовали работы по проблемам цикличности развития в обществе Н.Я. Данилевского, А.Л. Чижевского, Н.Д. Кондратьева, П. Сорокина, Л.Н. Гумилева, К. Маркса, И. Шумпеттера, Г. Менша, О. Тоффлера, Р. Арона, А. Шлезингера и др. Среди современных исследователей нужно выделить Ю.С. Глазьева, А.И. Субетто, Ю.В. Яковца, К.К. Вальтуха, В.И. Маевского, Н.Н. Александрова и др.

Особый класс работ этого направления — работы в области социальных циклов. Здесь следует выделить ряд авторов, работы которых имеют ключевой характер, причем в этом обзоре мы ограничимся только нашим веком.

О. Шпенглер раскрыл историю как ряд циклов культуры — “особых сверхорганизмов, имеющих индивидуальную судьбу и переживающих периоды возникновения, расцвета и умирания”. Его заботило вскрытие морфологической “души культуры”, выражающей коллективную “душу народа” (327).

Английский христианский историк А. Дж. Тойнби заменил “теорией цикличности” идею прогресса. Вся история — ряд цивилизаций, проходящих пять фаз: рождения, роста, крушения, разложения, гибели. Две силы действуют в его истории: “смысл истории”, “откровения бога”; творческие индивидуумы, или меньшинства, действительно движущие историю. Элита увлекает за собой инертное большинство. Прогресс человечества — в духовном самосовершенствовании: от примитивного анимализма — через универсальные религии — к единой религии будущего (345).

Питирим Сорокин рассматривает исторический процесс как циклическую флуктуацию основных типов культуры, где в основании лежит интегрированная система ценностей (символы). Социальная философия П. Сорокина базируется на таких символах, как истина, добро и красота: это — строительный материал культуры, обеспечивающий ее преемственность (317).

Н.Д. Кондратьев заложил основу учения о “циклах конъюнктуры” — об экономических циклах, носящих ныне его имя. Его работы получили большую известность, особенно в последнее время, накануне завершения очередного кондратьевского цикла (317).

Модель социогенеза в историометрии А.Л. Чижевского построена на двух ярусах (столетнем и одиннадцатилетнем циклах).

Временной парадокс, связанный с феноменом человека и наличием в его сознании восприятия времени, обсуждали и Дж. Мак-Тагглат, и А. Бергсон (6). А. Бергсон обратил внимание на феномены биологического, психологического и социального времени. Соотношение между устройством мира и свободой человека (точка их пересечения) стало ведущей проблематикой Мартина Хайдеггера (314) и ряда

русских философов на грани веков (204). Одно из рассмотренных ими времен — художественное время, оно будет особо интересовать и нас в дальнейшем.

Синтез понятий, осуществленный И. Пригожиным (235), позволил ему выделить феномены внешнего и внутреннего времени, а также выдвинуть новую гипотезу необратимости времени, связывающую воедино понятие времени в физике, биологии, социологии и истории.

Начиная с работ Л.Н. Гумилева по этногенезу идея циклов актуализируется в отечественной социогенетике (6). Л.Н. Гумилеву принадлежат два инварианта, применяемых в нашем исследовании, — инвариант импульса и инвариант “пассионарности”, который можно трактовать как переход доминирования от одной системы (цикла) к другой.

Понятие об истории как о конической спирали становится одной из ведущих моделей в новой парадигме истории в 60-е годы. В работах А.И. Субетто упоминается разработка А. Бондаренко (290), совместно с которой он трактовал историю как коническую спираль с шагом по золотому сечению. На сегодняшний день она рассмотрена и в работах по социогенетике А.И. Субетто (294), и в работах по этой теме Ю.В. Яковца (345). Интересно, что к такой модели разные исследователи сейчас подходят с позиций самых разных направлений (317). Мы опираемся как на эти социогенетические работы, так и на работы по эстетической системогенетике (6), аппарат которой наиболее приемлем для наших целей.

б) Метод эстетической системогенетики

В качестве основополагающих авторов, раскрывших наиболее важные системные и эволюционные аспекты гуманитарной культуры, можно назвать И.-В. Гете (84), А. Моля (210), М.А. Барга (21), Э.С. Маркаряна (198), Э.В. Ильенкова (131), А.И. Ракитова (239), В.М. Петрова (224-227). Их работы в той или иной мере повлияли на становление эстетической системогенетики.

Эстетическую базу этого направления мы обнаруживаем в наследии современных отечественных ученых — А.Ф. Лосева (188-190), М.М. Бахтина (23-27), Ю.М. Лотмана (193), М.С. Кагана (138;

139), М.Ф. Овсянникова (218), Ю.Б. Борева (45), Л.А. Зеленова (112-116), Н.И. Крюковского (158-160).

Значительное влияние на разворачивание метода эстетической системогенетики оказали культурологические и искусствоведческие подходы, изложенные в работах В.В. Ванслова (57), Г.Д. Гачева (76-79), В.И. Михалковича (206), а также психологические взгляды К. Юнга (340), Р. Арнхейма (14; 15), А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского (67-69), В.П. Зинченко (118; 119) и примыкающие к ним взгляды Л.Г. Юлдашева (338), И.И. Середюка (256), Л.Н. Мироновой (205) и др.

Если рассмотреть место и роль эстетических идей и понятий в генезисе общества и его менталитете, то можно признать, что такая постановка вопроса встречается редко. Следовательно, если говорить о методе, то именно постановкой вопроса отличается эстетическая системогенетика Н.Н. Александрова (6), которая выступает в качестве теоретического конструкта для нашей художественной герменевтики. Многие авторы подходили к данной проблеме с близких позиций. Среди них — А. Баумгартен (175), И. Винкельман (335), Г. Вельфлин (62), И. Гердер (175), Ф. Шлегель (335), П. Валери (56), Г. Хоуди (335), Х. Ортега-и-Гассет (335), Вл. Соловьев (308), А. Белый (29) и другие. Обращение их оригинальных взглядов на сферу художественной герменевтики кажется нам важной и своевременной задачей.

Перечислим некоторые важнейшие положения эстетической системогенетики, характеризующие ее метод:

— положение об интегративно-целостном месте и роли эстетической деятельности в деятельностном универсуме;

— положение о дополнительности (взаимодополняющем характере) эстетического понимания к рационально-логическим способам организации понимания, что задает бинарность культур типа Восток-Запад;

— положение о классиологическом и циклически-уровневом характере эстетических категорий и модусов;

— положение о квалитологическом характере эстетических индикаторов и маркеров.

И, наконец, следует сказать о взаимоотношениях между эстетической системогенетикой и художественной герменевтикой. **Эстетическая системогенетика по отношению к художественной герменевтике выступает в качестве методологии.** Методология является, с одной стороны, специфически трансформированной теорией, а с другой — выступает как совокупность принципов.

Уровни системогенезиса общества.

Исходной базовой графической моделью в эстетической системогенетике является упоминавшаяся ранее модель цилин-дрического цикла на основе трех (надсистемный, системный, подсистемный) иерархических уровней (трехуровневая альтитуда). Близкую по составу компонентов модель использовал в историометрии и теории эпидемических катастроф А.Л. Чижевский (319-321): он оперировал двойным набором уровней и тремя фазами (девять малых 11-летних солнечных циклов в одном 100-летнем). Но в эстетической системогенетике и ее историометрии (6) рассматриваются не только три уровня альтитуды, но и более сложные случаи цикличности, чем базовая модель “цилиндрического цикла”, демонстрирующая переход к циклам на конусах и импульсах.

В эстетико-генетической концепции системогенезиса общества как многоуровневой системы понятийно задаются следующие уровни генезиса:

1. Понятие о ментальных формациях как о фазах социогенезиса в целом (надсистемные фазовые модификации). Рассмотрены два уровня альтитуды по направлению вверх.

2. Понятие о культурно-цивилизационных циклах (несущие циклы системы). Это — наиболее крупные системно-фазовые модификации ментальных формаций.

3. Циклы искусства как модификации (по фазам) культурно-цивилизационных. При употреблении двухуровневой альтитуды по направлению вниз для них применимы понятия “стиля” и “моды”.

Из этого набора (система, два уровня надсистемы и два уровня в подсистемной альтитуде) возникает полная пятиуровневая модель социогенезиса в эстетической системогенетике:

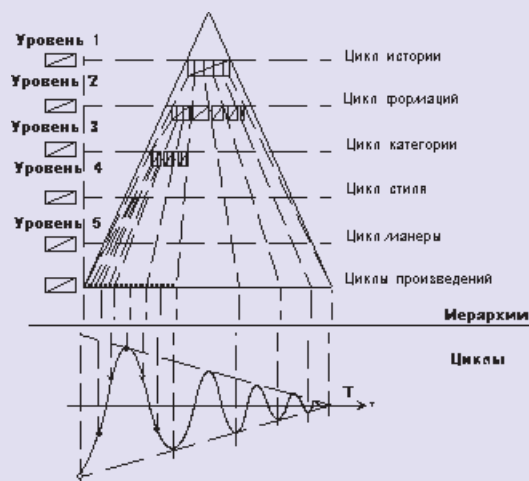


Схема 9.

В нашем случае в качестве основной будет употребляться упрощенная трехуровневая модель, сдвинутая на уровень вниз, где выделяется уровни: культурно-цивилизационный, циклов искусства и стилей.

в) Всеобщий характер эстетических индикаторов

Важным достижением эстетической системогенетики следует признать выделение ряда фундаментальных индикаторов, применение которых раскрывает новые горизонты в художественной герменевтике. Фундаментальными эти индикаторы названы не даром — они в значительной мере образуют и каркас мышления личности, и каркас менталитета общества. Прежде всего это — **понятия о времени и пространстве (хронотопические индикаторы) и ведущее эстетическое понятие “напряженность”**. Общая совокупность индикаторов ничем не ограничивается, их количество зависит только от интересов исследователя (в науке) или от методической вооруженности преподавателя и отведенного ему учебного времени (в педагогике). Мы используем на практике от десяти до двадцати разновидностей таких индикаторов нескольких уровней (121-130).

Использование более сложной модели истории по типу конических циклов позволяет ввести нетрадиционный индикатор — **темп (ускорение и замедление) развития (6)**. Изменение темпа служит показателем (“маркером”) наступления определенных этапов развития в истории — в этом смысл набора маркеров, количество которых очень велико. Можно привлекать маркеры из любой области системогенетики, из любой прикладной ее разновидности, хотя это и не слишком принято в рамках классической филологии. Между тем именно **такой педагогический прием восстанавливает целостность культурного пласта рассматриваемой эпохи**. В качестве примера можно указать на развитие техники (в год, когда в России отменили крепостное право, в Англии пустили первую ветку метро), архитектуры и так далее.

На модели цилиндрической спирали мы можем вводить понятие “скорости” протекания процессов, что прямо связано с характеристикой композиции литературных произведений (композиционное понятие “ритма эпохи”, аналогичное тому, которое анализировалось А. Белым). На протяжении композиции литературного произведения темп меняется в точках композиционных переломов. **Темп и ритм — это своеобразные временные композиционные операторы, хорошо координирующиеся с такой парой понятий, как содержание и форма**. При акцентировании они хорошо воспринимаются обучаемыми и быстро операционализируются ими в практике.

Говоря о композиции, мы имеем в виду как минимум два показателя: это — напряженность (связанная с определенным модусом выразительности) и пропорциональный строй ее длительности (ритмическая организация композиции). Они связаны между собой как качественная и количественная шкалы, или оси.

Опорные категории и основные индикаторы

В эстетической системогенетике за основу берется менталитет общества и прежде всего рассматривается ментальный цикл (6). Здесь констатируется, что существует во времени определенный цикл общественного мировоззрения, за который

общество проходит стадии, описываемые основными категориями. Ментальный цикл был неоднократно описан в специальной литературе; **в качестве исходного здесь принимается столетний ментальный цикл с начальной точкой отсчета в 20-м году каждого века.**

Ментальный цикл как единый разбит на фазы. Специфика этих фаз описана основными эстетическими категориями:

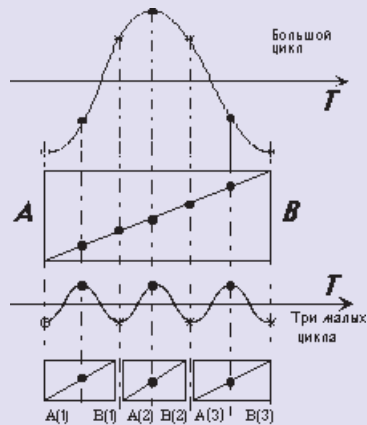


Схема 10.

В основании определения этих категорий лежит пара “свобода общества — свобода личности”. Эта пара позволяет в качестве индикатора выделять и фиксировать фазовые площадки в процессе самодвижения менталитета в надсистемном (столетнем) цикле. Столетие предстает как единая большая ментальная волна, имеющая свои разновидности в виде трех более мелких модификаций. Таким образом, мы имеем три самостоятельных (системных) цикла и три категории, которые их маркируют. Набор опорных категорий рассматривается и как статичная классиологическая модель, и как модель явления, живущего во времени. Идея существования трех фаз в большом цикле предстает в конкретности как идея последовательно сменяющих друг друга трех модификаций, выражаемых тремя основными категориями:

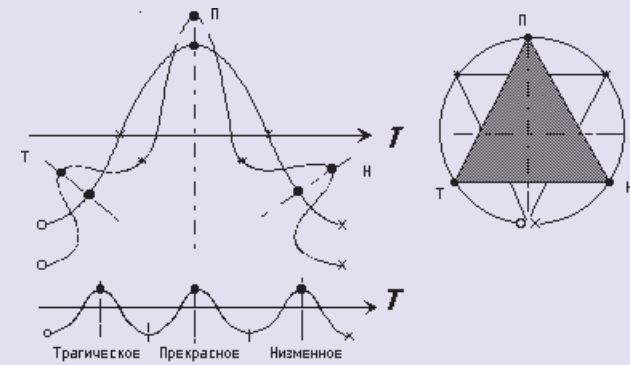


Схема 11.

Рассмотрим их подробнее с применением в качестве ведущего индикатора пары “свобода общества — свобода личности” (СО - СЛ).

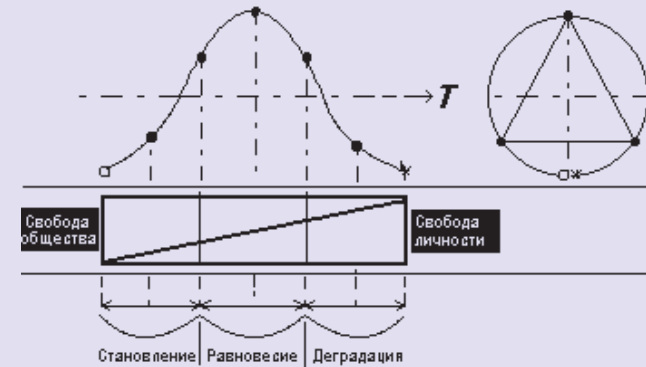


Схема 12.

Фаза становления. В первой фазе мы имеем дело с устойчивой идеей жертвенности — необходимостью жертвовать личной свободой (СЛ) ради свободы общества (СО). (СО>СЛ).

Гомеостатическая фаза (см. схему 12).

Она характеризуется ощущением спокойствия, уравновешенности, гармоничности бытия (гармония интересов личности и общества). (СО=СЛ).

Фаза деградации или упадка (см. схему 12).

Это такое состояние менталитета, при котором личное (личная свобода и личные ценности) стоит выше, чем общественное. (СЛ>СО).

В круговой проекции спирали эти три фазы вписываются в треугольник и образуют устойчивую тройку основных (опорных) категорий:

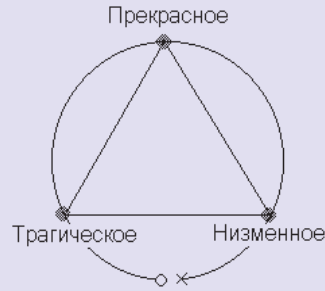


Схема 13.

Эта тройка присутствует практически во всех эстетических и этических учениях, она отражена в ряде социологических концепций. Потенциал системогенетического подхода можно проиллюстрировать именно в данной области знания.

Наиболее стройную динамико-статическую концепцию системы эстетических категорий разработал минский эстетик Н.И. Крюковский, используя структурно-типологический подход наряду с динамическим. Он установил, что эстетические категории фиксируют определенные устойчивые фазы эстетического отношения и связаны не только структурно, но и генетически (158; 159). Изложим результирующую схему этого эстетика:



Схема 14.

Итак, ментальный цикл имеет некоторые устойчивые фазы, площадки во времени, где качество можно признать относительно неизменным. Неизменных качеств, выраженных эстетическими категориями, у автора насчитывается шесть (158). Это — его основные (и конечные) категории, представленные на круговой проекции в соотношении дополнительности: прекрасное — безобразное, трагическое — комическое, возвышенное — низменное:



Схема 14 а.

Данное построение позволяет накрыть множество иных типологических эстетик. Обратим внимание на выявление основной тройки категорий: **трагическое — прекрасное — низменное**. Подобно основным цветам в спектре, эта тройка является тройкой устойчивых состояний, в то время как вторая тройка — смешанные категории, подобные смешанным цветам в спектре. На схеме проведено сравнение шестеричного построения Н.И. Крюковского с известной в литературе шестичетовой схемой.

В “деятельностной эстетике” Л.А. Зеленова первичной является пара “прекрасное — отвратительное” (113). У Н.И. Крюковского ту же функцию выполняет указанная устойчивая тройка пар (159). Эстетические категории Н.И. Крюковского не подвержены дальнейшей модификации, ибо они уже являются модификациями его первичного понятия “эстетическое отношение”. Л.А. Зеленов от своей исходной пары “прекрасное — отвратительное” переходит к их модификациям — так возникают у него все те же три основные модификации прекрасного, противостоящие трем модификациям отвратительного.

В итоге, если привести его схему к шестерке, она может быть представлена достаточно просто:

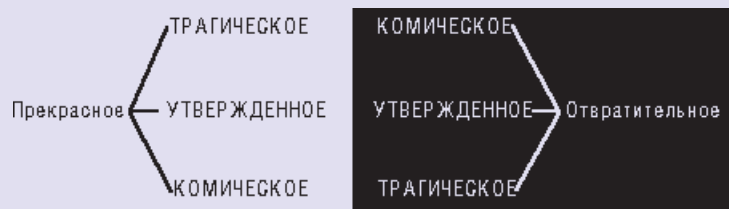


Схема 15.

Перед нами — два применяемых теоретиками эстетики противоположных хода, приводящих на определенной плоскости к одному и тому же результату: раздвоение — на первом уровне и выделение трех фаз на втором (у Л.А. Зеленова), выделение трех фаз на первом уровне и удвоение — на втором (у Н.И. Крюковского). Совокупная шестеричная модель типов у обоих эстетиков одна:

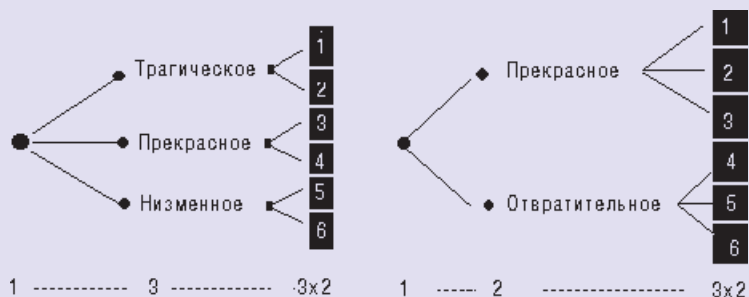


Схема 16.

Шестеричная схема категорий Н.И. Крюковского есть динамико-статическая схема, а схема модусов Л.А. Зеленова есть статико-динамическое образование (6).

Приводимые здесь шесть эстетических категорий являются достаточным типологическим (пакетным) набором для раскрытия верхнего уровня эстетического. Аналогичный взгляд на шестерку (с более универсальной точки зрения) мы находим у Э.М. Сороко (272). Но три категории из шести (трагическое — прекрасное — низменное) будут выступать у нас как основные, сильные, или доминирующие, а вторая тройка категорий (возвышенное — комическое — безобразное) будет дополнительной (см схему 13).

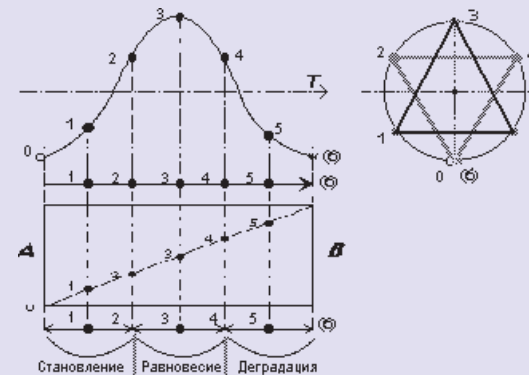


Схема 17.

Смысл схемы: один большой ментальный цикл имеет три самостоятельные ментальные фазы, описываемые системой противоречий, переводимых в индикаторы. Нами применяется следующая удобная графема, где цикл, фазы и индикаторы цикла совмещаются:

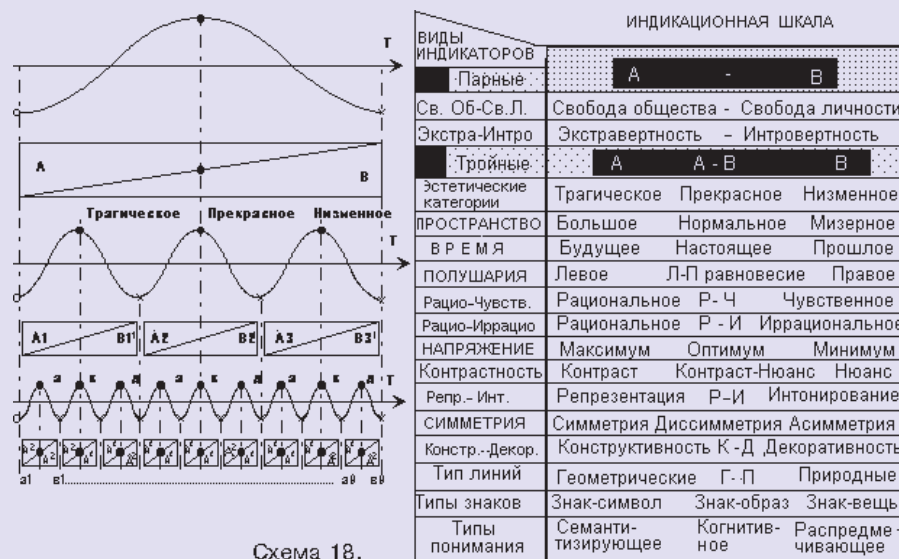


Схема 18.

Выделение категорий необходимо в качестве опоры, каркаса. От этого каркаса делается шаг к связке “индикаторы — категории”.

Простейший набор индикаторов

Противоречие А — В порождает целый набор индикаторов. Индикаторы могут быть взяты в виде процентов, шкал, отрезков и т.д. За этим противоречием скрывается целая иерархия индикаторов, которую можно выстроить в виде иерархизированной таблицы (см. схему 18).

1. Противоречие А — В раскрывается как две стороны хронотопа: время и пространство. Время раскрывается как “бесконечно удаленное будущее” (сторона А) и “бесконечно удаленное прошлое” (сторона В). Их соединение порождает в пропорции разное “настоящее”. Стоит отметить парадокс социального (ментального) времени в крупных циклах: время течет из будущего в прошлое и, следовательно, дискретно: на переходах ментальностей возникают революционные скачки, бифуркационно сдвигающие прошлое и утверждающие будущее (6).

Пространство можно раскрыть при помощи предельной пары: “бесконечно большое пространство” (сторона А) — “бесконечно малое пространство” (сторона В):

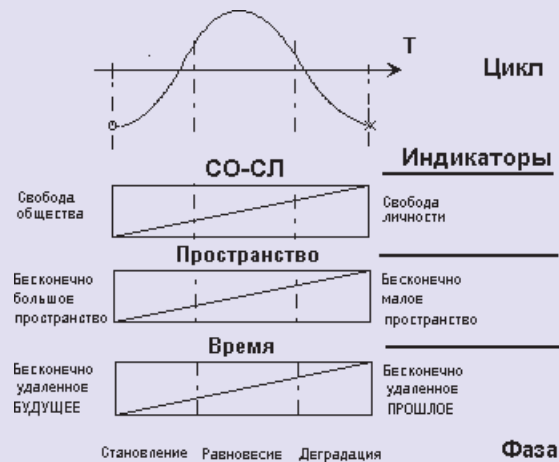


Схема 19.

2. Далее следует уже упоминавшаяся пара: соотношение “свободы общества” (сторона А) и “свободы личности” (сторона В).

Это — пара СО-СЛ.

3. В качестве объяснительной хорошо работает пара, раскрывающая асимметрию полушарий мозга “левополушарное — правополушарное” (192), содержащее целый набор, например, пару “рационалистическое-иррационалистическое” в менталитете или “рациональное — чувственное” в человеке. Сюда же можно отнести культурный диморфизм типа “Восток — Запад”.

4. Наконец, в качестве индикаторов более простого уровня, можно взять преобладание “мужского — женского” начал в культуре, а также любой другой вид диморфизма.

Дальнейшие шаги только добавляют к схеме новые блоки, что и приводит к итоговой табличной форме (см. схему 18). Эта таблица достаточно проста и связана с нашими конкретными интересами, всего же в разных работах насчитывается около полусотни таких пар.

Три опорные категории и их характеристики

Остановимся на некоторых наиболее характерных индикаторах и рассмотрим универсальные характеристики фаз трагического, прекрасного и низменного в формационном ментальном цикле (6).

Характеристики фазы трагического.

Социологическая характеристика: преобладание общественного над индивидуальным, что и порождает трагическое по определению (герой, жертвующий собой ради общества). **Это фаза мощного давления общественной машины на личность, вплоть до нивелировки последней**; общество имеет все признаки тоталитарного и тиранического, хотя может и не быть таковым прямо.

Преобладающая временная характеристика этой фазы: жизнь идеей будущего, отбрасывание прошлого, мощная проективность.

Преобладающая пространственная характеристика: огромное, (космичное по масштабу) пространство в менталитете.

Если обратиться к половому диморфизму, то герои трагического — мужчины, культура настолько мужественна, что даже женщин она наделяет мужественностью (“Какое мужество” Ф. Гойи; “Оптимистическая трагедия” В. Вишневского).

В искусстве — примат содержания над формой, поэтому содержание предельно уплотнено в предельно бедной форме. Так возникает невероятная загадочность ранних культур, будь то загадочность пирамид и Сфинкса, проблема Атлантиды или всеохватность “Черного квадрата” К. Малевича.

Ментальность этого времени абсолютно рационалистична. В свете асимметрии полушарий это — доминирование левого полушария.

В истории человечества такими культурами были: египетская (в рабовладельческой ментальной формации), византийско-романская (в феодальной ментальной формации), ранняя капиталистическая культура, сталинский период в СССР. Эта фаза порождает громадные и устойчивые империи, эпические произведения в литературе, архитектуру, творимую как послание в будущее или в вечность: египетские пирамиды, Собор Св.Софии в Константинополе, футуро-проекты супрематизма и конструктивизма (5).

Характеристики фазы прекрасного.

Это — совокупность **гомеостатических** характеристик.

Социологическая характеристика: равновесие интересов личности и общества, их равновеликость в менталитете.

Ментальное пространство — это нормальное человекоподобное пространство: норма как середина между большим и малым.

Ментальное время: жизнь в настоящем времени (как равновеликость, уравновешенность прошлого и будущего).

Пара “содержание и форма” демонстрирует нам равенство этих сторон, они находятся в гармоничном соотношении: формы искусства достаточны и оптимальны для этого содержания, отсюда и классичность. Содержание и форма уравновешены.

Ментальность этого времени характеризуется также равновесием рационального и иррационального начал, вот почему классические произведения одинаково подходят для последующих их трактовок и в духе рации и в духе мистики. Это время потому и полнокровно, что за ним скрывается одновременная работа обоих полушарий мозга, проявляемая в искусстве как сверхсложность классического.

Половой диморфизм: это — культура, где мужчина и женщина равнозначны. В такие эпохи периодически возникают даже названия

подобного типа — книга “Мужчина и женщина” прошлого века и великий фильм Клода Лелюша с тем же названием, созданный в том же гомеостатическом состоянии культуры в 60-е годы XX века.

Подобными показателями обладали: греческая демократическая культура (в цикле рабовладения), романо-готическая классическая культура (в цикле феодализма), классическая культура капитализма после Просвещения, хрущевская оттепель в СССР. Например, равновесный характер средневековья выражается в том, что все уютные сказки, ностальгические утопии и авантюрные романы отнесены в нашей культуре ко временам королей, рыцарей, мушкетеров и пиратов — к средневековью. Недаром кинорежиссер А. Тарковский в фантастическом фильме “Солярис” в качестве суперметафоры Земли выбирает именно картину Питера Брейгеля “Зима”.

В целом это — фаза создания всех классических произведений как в той или иной формации, так и в мировой культуре вообще.

Характеристики фазы низменного.

Они **обратны** характеристикам фазы трагического.

Надо признать, что сам термин “низменное” страдает как бы неточностью. Он традиционно работает в эстетике как определенный знак, имеющий совокупность устойчивых значений и смыслов. Как ни парадоксально, но за низменным стоит человекоцентризм в культуре, а негативный семантический оттенок “низменности” возникает в связи с тем, что предельным состоянием человекоцентризма является не просто отдельность человека, а самое биологическое в нем.

Социологическая характеристика этой фазы: преобладание интересов личности над интересами общества, что и ведет к распаду общества, поскольку ослабевают общественные связи.

Ментальное пространство уменьшается от масштаба нормального городка (типа средневекового или античного) до зоны досягаемости рук человека, то есть становится малым и даже мизерным. Академик А. Раушенбах удачно обозвал его “обезьяньим пространством” (210).

Ментальное время становится прошлым: культура живет ценностями прошедшего. Возникает масса сказок о золотом веке и регрессивных утопий, что по сути одно и то же. Общество как бы лишается в менталитете и проективности и будущего. Оно становится

все более вялым и анемичным к концу цикла, хотя будет стараться выглядеть мощным и вечным, как Рим времен Христа.

Пара “содержание-форма”. Низменное — это времена наивысшего формального расцвета искусства, декоративного по форме (3). Из искусства уходит социальное содержание, форма полностью подавляет “содержание для всех”.

Пара “рациональное-иррациональное”: ментальность этого времени иррационалистична. Это времена, когда усталые взоры одиноких личностей в распадающихся обществах обращаются к Востоку. Доминирует правое (унаследованное нами от животных) полушарие — “правополушарная культура” (3; 192).

Половой диморфизм: герои времени — женщины. И если в трагическом женщины показывают свою мужественность, то в низменном мужчины феминизируются.

Из искусств в такие периоды расцветают малые жанры, например, мелкая пластика и ювелирное искусство — предельно личностные жанры декоративно-прикладного искусства. В нашем времени популярны одностишия — предельно малая форма.

г) Черты “гуманитарной парадигмы” с позиций системогенетики

Прежде чем коснемся “гуманитарной парадигмы”, отметим, что в педагогике мы постоянно сталкиваемся с необходимостью оценивать качество. Можно сказать, что, начиная от концептуальной постановки вопроса и кончая способами измерения, качественные системы выражают сущность той или иной парадигмы, а точнее — ментальной модификации.

Различие между парадигмой и ментальной модификацией состоит в следующем: “парадигма” схватывает преимущественно черты рационально понятой, научной картины мира, в то время как “ментальная модификация есть совокупность гораздо более сложного набора символов со своей внутренней иерархией и доминированием (пассионарная доминанта ментальной модификации)” (6). В менталитете мы обнаруживаем не только рациональные, но и внерациональные наборы символов и понятий; в этом смысле **менталитет есть, скорее, атрибут “общественного сознания”, а парадигма — “общественного интеллекта”**.

В самом простом, двоичном, виде мы можем рассмотреть два варианта парадигм, и именно на этой двоичности парадигмальный подход и обнаруживает свою ограниченность. В последнее время в качественных системах противопоставляется “технократическая” и “гуманитарная” парадигмы. Они различаются, если опустить детали, как “оценка снаружи” человека и “оценка изнутри”. Между тем именно эти две фундаментальные характеристики (извне и изнутри) в универсальной системе образования типов выделил Н.Н. Александров по отношению ко всякому социальному циклу (6). Переход в эту систему дает возможность взглянуть на данность, фиксируемую парными взглядами, расширительно. В системогенетических моделях, кроме предельных типов, мы можем видеть и их динамику.

Интересно отметить, что в публикации И.А. Колесниковой* по поводу качественности в педагогике выделены именно три типа (**технократический, гуманитарный и эзотерический**), но их циклическая связанность остается скрытой, что лишает ее взгляд статуса инварианта. Сделать этот шаг нетрудно.

И в работах Н.Н. Александрова (6), и в указанной публикации И.А. Колесниковой есть ряд сходных черт. Так, например, отмечается, что *преимущественно “извне”* происходит социальная оценка качества в педагогической сфере *в технократической парадигме*, что связано (6) именно *с началом цикла*. Начало сопряжено с объектностью, рациональностью, тяготением к абсолютной тотальной научности оценок, иными словами говоря, фиксируемый “технократический подход” — налицо. Но из эстетической системогенетики мы можем привлечь значительно более расширенный набор индикаторов для определения сути этого подхода, правда, при этом мы сразу же начинаем говорить об определенной “ментальной модификации”, а именно — о категории трагического. Ментальность этого времени предельно рационалистична. В свете асимметрии полушарий это — отрезки культур с доминированием левого полушария, или, как называет их Ю.Лотман, “левополушарные культуры” (192). Эта левополушарность обнаруживается прежде всего в деятельности отражения — в науке и искусстве. В науке

* Колесникова И.А. Проблема измерения и оценки в различных педагогических парадигмах. В сб. Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Ч. IV. — М.: ИЦ ПКПС, 1994. С. 27-33.

этот период — время поиска структурных основ мироздания, универсалий и инвариантов. Например, в этой фазе созданы универсальные системы Платона, Августина, Декарта, Ньютона, Канта, Ломоносова, Эйнштейна, определившие собой огромные периоды в развитии менталитета человечества (6). В искусстве это — момент “преобладания содержания над формой”, поэтому ментальное содержание предельно уплотняется в предельно обедненной форме. Если брать известный диморфизм культур (Запад — Восток), то перед нами — пример абсолютного примата Запада.

Какое преимущество дает нам применение именно этого описания перед “технократическим”? Во-первых, мы можем сразу говорить не только о нашем или прошлом веке, но обо всей истории человечества. Речь идет не о локальной “технократической парадигме” нашего века, а о постоянно повторяющихся явлениях в истории. Имеет ли это отношение к педагогическим системам и системам оценки качества? Очевидно, имеет. Мы можем обнаружить не только черты сходства в “левополушарных культурах” разных времен и народов, но и их собственную эволюцию — начиная от прямых заимствований у предшественников и кончая структурным переносом понятийных пакетов в менталитете.

Как в этих культурах выстраивается система педагогических ценностей, транслирующая такой тип менталитета? В человеке ценна его социальная, всеобщая, и даже не стратовая, а именно универсально-всеобщая природа и ее развитость. Оценки качества ориентированы на выявление социальной функции человека, причем не в первую очередь профессиональных функций. Первыми идут как бы универсальные элементы готовности ко всякой деятельности вообще. Отсюда стремление поставить на таком человеке знак ОТК — от выдачи ему документов с сертификацией его общественных качеств, до значков, знаков и мундиров, предъявляющих эти качества вовне. Особенно это необходимо в периоды массового униформизма, типа сталинского периода у нас или Китая времен Мао.

Итак, определимся: “технократическая парадигма” И.А. Колесниковой есть частный случай “первой ментальной фазы” Н.Н. Александра.

Обратимся к явлению, которое описывается И.А. Колесниковой как “эзотерическая парадигма”. С нашей точки зрения, это не

что иное, как обычное проявление “закона маятника” — исторически обусловленной дополнительности. Все характеристики “технической парадигмы” в “эзотерической парадигме” следует принимать с противоположным знаком. Если в первом случае мы имели “оценку извне”, то в этом — изнутри. Если в первом случае мы опирались на “объектность” и “объективность” (всеобщность и интегрированность, принадлежность общества), то во втором — на “субъектность” и “субъективность” (индивидуальность и дифференцированность, принадлежность личности). Если в первом используются жесткие нормы, то здесь они размываются до исчезновения. Это описывается Н.Н. Александровым как ментальная фаза “низменного”. Характеристики этой фазы, разумеется, обратны характеристикам фазы трагического.

Соответственно этому перестраивается и система педагогических ценностей, транслирующая иную разновидность менталитета. Оценки качества в такие периоды ориентированы, конечно же, на выявление неповторимой индивидуальной природы той или иной личности. Важнее всего именно нюансы, именно элементы неповторимости и эфемерности, присущие именно данной личности, отсутствие нормированности.

Но парность, напомним, хотя и выступает в качестве самой первой, однако не является единственно возможной и не приводит к полной системе. Если говорить об исторических циклах, то минимальный набор фаз троичен. В вариантах парадигм, предложенных И.А. Колесниковой, есть и третье — “гуманитарная парадигма”, в которой, с нашей точки зрения, обнаруживает себя **синтез противоположностей**, присущий середине цикла. Однако этим самым вскрывается не только ее специфика, но и ее преходящий характер, историческое место. *Гуманитарная парадигма* была присуща нашему обществу в 60-х годах, и вернуться к ней, а тем более “синтезировать лучшие черты всех трех парадигм”, как предлагает И.А. Колесникова, увы, невозможно. Это произойдет и без наших пожеланий — в следующем историческом цикле, где новое качество будет содержать в себе в свернутом виде все предыдущие этапы накопления качества (что и фиксирует в системогенетике обобщенный закон Геккеля).

Методико-педагогические выводы

Разворачивая альтитуду уровней, пакеты категорий и набор индикаторов, мы ставим перед собой определенные прагматические цели. Такого рода понятия и индикаторы хорошо перекладываются в *дидактические герменевтические приемы*, формируя через художественно организуемое понимание сложные системогенетические представления, обладающие достаточно инвариантными свойствами.

Вся совокупность индикаторов и маркеров, заложенная в эстетической системогенетике на теоретико-методологическом уровне, способна трансформироваться в те или иные *приемы, техники и технологии художественной герменевтики*, позволяя справляться с дидактическими задачами любого уровня сложности. Их количество почти не ограничено, они *группируются в пакеты индикаторов* и могут вводиться в учебный процесс в зависимости от условий, — либо в свернутом, либо в развернутом виде.

Применение определенного методологического и методического набора задает индивидуальную “палитру” педагога. Высокая степень структурированности и возможность безграничного наращивания педагогического арсенала при сохранении единой методической платформы можно отнести к сильным сторонам предлагаемого метода.

Предложенным методом можно решать и обратную задачу — на основе анализа применяемых педагогом методов можно определять *степень его методологической и методической вооруженности*. Высокая степень формализации изложенных методов открывает для этого самые широкие возможности. Приведение их в форму тестовых комплексов представляется нам важной и перспективной проблемой, над которой мы намерены работать.

Педагогу, применяющему эстетическую системогенетику, первоначально необходимо осознать свои временные ресурсы и далее — сделать правильный выбор. Начинать освоение совокупности индикаторов можно при помощи трех-четырёх парных индикаторов, постепенно, циклами, вводя все новые и новые обогащающие смыслы, применяя все более сложные наборы индикаторов и маркеров и новые уровни их связывания. Сама логика инновационного процесса едина: небольшой и хорошо структурированный первоначальный набор идей, несколько циклов его усложнения, углубление привлекаемых уровней и расширение набора индикаторов и маркеров (323).

1.3. Конкретизация метода художественной герменевтики в педагогическом процессе

Рассмотренная выше методология эстетической системогенетики, характеризующая с научной стороны дидактические основы инноваций содержания преподавания литературы как одной из филологических дисциплин, в рамках нашего подхода разворачивается в ряд тезисов:

— искусство, в частности литература как особый его вид, выступает в форме общественного сознания и имеет собственные механизмы;

— ментальность общества в любой момент его развития может быть описана определенной ведущей — аксиологической — категорией;

— из этой категории может быть развернута система модусов нескольких уровней, позволяющих детально классифицировать менталитет того или иного общества;

— ментальные модели общества могут быть реконструированы на основе герменевтического анализа совокупности литературных произведений данного общества.

Концепция разворачивается на нескольких иерархических уровнях, где представлен общий историометрический ряд, состоящий из ментальных формационных циклов, модификаций первого рода (фаз ментального цикла) и модификаций второго рода (стилистические инварианты). Самые короткие циклы — циклы “манеры”, или “художественной моды”, к которым мы здесь не обращаемся.

а) Герменевтическая концепция преподавания и ее истоки

Чтобы повести речь о конкретном содержании работы в русле художественной герменевтики, необходимо более подробно исследовать историю герменевтического вопроса: в этом случае прояснится и преемственность традиций герменевтики, и специфика любого ее направления, и новизна привнесенного материала для исследования, и определенное обогащение приемов и способов работы по отношению к исследуемому материалу. Мы проделали это в специальной работе (128).

При всей многогранности подходов, которыми располагает теория педагогики, всегда может быть предложен новый взгляд на проблемы педагогики искусства, где литература — особый ее вид (20; 25; 29; 31; 42; 56; 61; 69). В данном случае это взгляд на преподавание литературы со стороны этико-эстетической и аксиологической, представление ее в морфологическом поле искусства (45; 137; 138). Если довести формулировку до логического предела, то все это в совокупности можно представить в поле “художественной герменевтики” — в направлении, развиваемом нами в теории и на практике (75; 76; 84; 111; 145; 169; 178). Этот взгляд можно одновременно назвать и достаточно новым, и имеющим давние традиции (190; 193; 195; 332; 333).

Подступаясь к рассмотрению данной проблематики, нам важно указать, что в качестве маркеров общественного развития в художественной герменевтике выступают литературные произведения, в снятом виде содержащие в структуре художественного текста все эти уровни (121-127). **Новая герменевтическая концепция — это одновременный взгляд на развитие общества сквозь все уровни.** Специфика менталитета раскрывается при помощи многоуровневого набора индикаторов и маркеров (123-125).

Они базируются на традиционном для филологии понятии хронотопа М.М. Бахтина (23-26), который описывается отдельными индикаторами времени и пространства. Кроме того, здесь же применяются индикаторы двух свобод, “левополушарного — правополушарного” эффектов, “мужского — женского” начал, “западного — восточного” вариантов в культурной парадигме, внутривидовый индикатор “репрезентации — интонирования” и так далее. Каждый рассматриваемый уровень добавляет свою совокупность индикаторов, они суммируются и связываются в единство, что позволяет реконструировать ментальные смыслы детально и многогранно.

Итак, на верхнем уровне исследования мы применили несколько разных подходов, в совокупности образующих концептуальную общность. Далее наше внимание будет сконцентрировано на герменевтическом подходе, который, следуя логике нашей концепции, имеет особое значение: дидактической целью наших педагогических

усилий является достижение адекватного понимания смысла любого художественного текста (стихотворения или романа, живописного полотна или фрески, вальса или симфонии, скульптуры, архитектурного произведения и т.д.) и поиск оптимальных средств на пути к этой цели.

Если обозначить единым словом приоритетный дидактический принцип нашего преподавания филологических дисциплин, то таким словом окажется “герменевтика”, трактуемая нами как **деятельность** понимания, т.к. основной предмет герменевтики — понимание текста.

Рассматривая становление этого термина, нетрудно убедиться, что с самого начала своего возникновения герменевтика напрямую связывалась с текстом, с его лексическими единицами, и служила способом расшифровки этого текста, как правило, представлявшего за внешним словесным выражением некую комбинацию смыслов, неизвестных для большинства по разным причинам. В конечном итоге именно семантический план является наиважнейшим в герменевтической мотивировке преподавания филологических дисциплин, основанных на обращении с текстами, преимущественно художественными.

Раскрытие понятий “художественное” и “герменевтика” сопряжено с определенными трудностями: эти понятия “всеми известны”, поэтому получить единственную, удовлетворяющую всех трактовку просто невозможно. В этом случае остается принять трактовку контекстуальную, постепенно проступающую при введении целого ряда уточняющих определений, что и сделано в тексте публикации. Здесь мы затронем только принципиальные аспекты этого ряда определений. Более простая, хотя и неоднозначная ситуация ожидает нас в случае с определением понятия “художественное”. Мы принимаем двойное определение этого понятия — и Л.А. Зеленова (112) и Н.И. Крюковского (158), которые дополняют друг друга.

В ситуации с понятием “герменевтика” необходим ряд уточнений. Так, на верхнем уровне мотивируется отличие нашего метода от иных герменевтических методов, авторами которых являются Августин Аврелий, В. Гумбольдт, Ф. Шлейермахер, М. Хайдеггер (128). Далее можно обратиться к столь же высоким по степени абстрагирования наукам: это — эстетическая герменевтика и герменевтика искусства В.Дильтея (71), Г.-Г. Гадамера (72), психологическая герменевтика

Г.Х фон Вригта (163) и некоторые предельные — “технически ориентированные” — герменевтики; среди них наибольший интерес представляет современная филологическая герменевтика Г.И. Богина (37-42). В качестве основополагающих работ последнего времени, раскрывающих проблемы, очерченные кругом художественной герменевтики, следует назвать также работы П. Рикера (243) и В.Г. Кузнецова (163).

Когда-то психологическую герменевтику Г.Х. фон Вригт называл “методологией вчувствования”. При всем том, что это очень близко к сути нашего метода, мы предельно далеки от отождествления методологии художественной герменевтики с этим определением. Прежде всего наш метод строится на идее целостности личности, поэтому в педагогическом процессе должны запускаться не только иррациональные механизмы типа “вчувствования”, но и вполне рациональные — построения логических каркасов, понятий, умозаключений и так далее. Вместе с тем, указав на различия, следует выявить то общее, что позволило сегодня развиваться новому направлению герменевтики благодаря фундаменту — той богатейшей герменевтической практике, которая способна продемонстрировать мощный арсенал средств работы с художественным текстом, будь то литература, музыка или живопись.

Современная философская герменевтика имеет общие корни с герменевтикой филологической, **поскольку возникла на основе искусства истолкования литературных текстов**, вобрала в себя опыт и теологической герменевтики (толкование Священного Писания), и юридической (толкование правовых законов). Причем особую роль для определения философской герменевтики сыграла экзегеза (260), т.к. включала в себя теорию знака и значения, раскрывающую суть понимания, актуальность и осознание необходимости которого в процессе интеллектуального роста исследователей-гуманитариев подвинула к эволюции как понятийного аппарата, так и рабочего инструментария.

Наряду с пониманием получили развитие и другие герменевтические аспекты (интерпретация, мыслительные операции, от мелких техник до целенаправленных сложных действий) — и все это происходит там, где, по словам исследователя данного вопроса Г.Г. Шпета, “роль слова” осознается герменевтом “как знак сообщения.”

В свою очередь инструментарий и способы анализа из названных слоев философской герменевтики позволяют разрабатывать и развивать новые подходы к проблеме понимания. Так возникают новые сплавы — иные разновидности герменевтики философской, — ориентированные на искусство: например, герменевтика разных видов искусства, имеющая предметом своего исследования специфику какого-либо одного, изолированно взятого, вида искусства. Тенденцией к изучению феномена искусства как единого многогранного целого, вбирающего в себя различные элементы каждого из видов искусства, можно назвать герменевтику актерского искусства. Наконец, герменевтика **художественная** занимает промежуточное положение между уже названными — существующими — герменевтиками (отдельного вида искусства как моноискусства и синтетического — как полиискусства).

Универсальность художественной герменевтики заключается в том, что она ориентирована на осмысление произведения любого вида искусства — в контексте разных видов искусства или в обособленном варианте, с целью выявить природную специфику конкретного вида. Предметом исследования художественной герменевтики является прежде всего литература, возглавляющая иерархию видов искусства по принципу градации пространственно-временного континуума. Опираясь на эстетические исследования Н.И. Крюковского (158-160), можно сказать, что бытующее до сих пор в некоторых концепциях словосочетание “литература и искусство” неправомерно, поскольку литература есть также вид искусства. Другое дело, что это искусство особое, более значимое, чем другие виды, поскольку оно создается языковыми средствами, т.е. напрямую связывается с мыслительной деятельностью человека (19; 69). Литература — это искусство слова (195; 331; 121).

Художественная герменевтика благодаря своему инструментарию и способам работы, а также установке на абсолютную незамкнутость теоретических основ, обеспечивающую непрерывное наращивание рабочего арсенала средств, позволяет рассматривать любое произведение искусства — литературы, музыки, архитектуры, живописи и т.д. — либо изолированно, либо в контексте других видов искусства, либо в сочетании с тем или иным видом искусства (например, литература и живопись или другой вид искусства). Из сказанного

вполне логично вытекает, что в основе художественной герменевтики лежит герменевтика филологическая, приоритетом которой является изучение текста не как законченного материала — “произведения”, — а как материала, воспринимаемого в развивающемся процессе понимания. Иными словами говоря, **задача филологической герменевтики заключается в обеспечении процесса понимания и путей его оптимизации.**

б) Дидактическая специфика художественной герменевтики

Обратим внимание на определенное единство между механизмами моделирования мира в системогенетике и механизмами и моделями понимания в герменевтике. Так, например, классиологический подход, применяемый в системогенетике, — это одновременно и естественно сложившийся герменевтический механизм, а классифицирование — универсальнейшая из герменевтических процедур, служащая в практике нашего преподавания литературы эффективнейшим дидактическим приемом. Здесь важен совершенно особый аспект классиологии — классифицирование может производиться по любым основаниям, как привычным логическим, так и внелогическим или нетрадиционно — логическим (китайская нумерология и т.п.).

Методология системогенетики обладает неисчерпаемым ресурсом для педагогической практики — вопрос только в том, как оформить это в той или иной предметной сфере, как организовать герменевтические процессы и процедуры с привлечением этого арсенала. Исследование в этом направлении начинается нами с принципиального различия статического и динамического подходов. Это наиболее фундаментальное бинарное членение, присущее как верхнему уровню системогенетики, так и верхнему уровню герменевтики. Использование в качестве методологии системогенетического подхода связано с его двойственностью: речь идет и о системности мира (условно говоря, о статике), и о развитии систем, их генезисе (динамике) — отсюда и смысл составного термина “системогенетика” (6).

В принципиальном плане рассмотрены статические понятия системогенетики и близкие к ним понятия и категории различных наук. При обращении к статическому типу исследования затрагивается

необходимое нам понятие об уровнях строения материи. Это понятие разворачивается в представления о внешней и внутренней иерархии систем: о “вертикальном разнообразии” (раскрывающем иерархию системного мира) и противоположном ему “горизонтальном разнообразии” (раскрывающемся как разнообразие внутри системы, внутреннее разнообразие). В работе используется и понятие системной иерархии (внешнего разнообразия), и вопрос о морфологии (о внутреннем разнообразии) системы. Например, внутреннее разнообразие эстетической системы — это морфологическая матрица (искусства, или шире — разновидностей эстетической деятельности).

в) Дидактические особенности освоения эстетического поля

Мы старались показать, как последовательное развертывание эстетической системогенетики приводит ее к осмыслению проблем, пересекающихся с проблемами эстетического поля в целом и литературы в частности. Эстетическую системогенетику мы рассматриваем как межпредметный научный комплекс, имеющий важное значение применительно к педагогическому уровню. Прежде всего речь идет о специфике самой герменевтики и далее — относительной новизне подхода, заложенного в художественной герменевтике. Есть только один аспект, достаточно однозначно отличающий (уже на уровне философии) герменевтический подход от прочих: всякое обобщающее знание понимается как знание интерпретационное. Художественная интерпретация есть такая форма целостного взгляда на мир, которую невозможно ни окончательно устранить в погоне за рационализированным “точным знанием”, ни просто проигнорировать.

Диалогическое отношение к миру, стремление, интерпретируя, понимать, так же относится к методу философии, как и к герменевтике. Стоит вспомнить, что различие “мудрости” и “знания” восходит еще к Пифагору. Понимание, рефлексия, герменевтика — эти термины всегда встречаются при постановке вопроса о целостности человека, о формировании его как целостной личности в педагогическом процессе. И, как только мы заговорим о целостности, мы тут же признаем приоритет искусства, а среди искусства — приоритет литературы.

Таким образом, круг проблем и тем художественной герменевтики выступает и как безгранично-философский (приравнивающий наш предмет к философии, что расширяет его) и как более узкий — филологический (сводящий предмет художественной герменевтики к “филологической герменевтике”, что сужает его). Как удачно выразился один из основателей системогенетики К. Боулдинг, “где-то между специфичностью, не имеющей значения, и обобщенностью, не имеющей содержания, должен существовать независимо от конкретных целей и от степени абстракции оптимальный уровень всеобщности...” Художественная герменевтика хорошо вписывается в это определение — ее предмет располагается в пространстве между всеобщностью герменевтической философии и прагматизмом “приемов и технологий” специальных герменевтик.

Кроме всего прочего, это означает и то, что она располагает собственными методами, методиками, приемами, техниками, но, и это главное, не сводится к ним. Следует отметить центральную гипотезу, которая определила выбор метода эстетической системогенетики в качестве ведущего для выработки дидактических приемов художественной герменевтики. Эта гипотеза состоит в том, что **“композиция литературных (а шире — всех художественных и всех эстетических) произведений содержит в себе инвариантные модели развития мироздания, присущие всем его ярусам, от Универсума до Человека включительно”** (Н.Н. Александров).

Такая постановка вопроса необычайно продуктивна в герменевтическом отношении. Можно предположить, что нечто подобное (понимание инвариантности устройства макрокосма и микрокосма) лежало в основании древнегреческого менталитета, что позволило мыслителям этого раннего этапа сделать грандиозные философские обобщения при наличии весьма малого фактического багажа греческой науки того времени. Эта же идея последовательно проводится и в христианской картине мира. Существует ясно очерченное сходство и различие этой инвариантности с методом аналогий в науке Нового времени. Предельно обобщая, можно отметить, что эстетическая системогенетика строится на своем особом методе поиска инвариантов — на креативном методе выстраивания сложных отдаленных аналогий.

Это сближает ее с искусством, и во многом постижение этого метода происходит не через чтение текстов, а за счет сочетания эмпатии и постановки понимания в общении, в диалоге. Таким образом, все, что есть в педагогике “диалогического”, применимо в художественной герменевтике в качестве ее приемов.

Рассматриваемая гипотеза инвариантности означает, что художественная композиция есть сложный структурный слепок спирали развития мироздания, а “проживание” литературного (художественного) произведения есть открытие в себе и посредством себя универсалий мира (древнегреческое: “Познай себя — и ты познаешь весь мир”, — выраженное эстетически). При этом можно выделить некую “идеальную” композицию, что выражается, например, в структуре формы “структурная гармония систем” Э.М. Сороко (274). График психофизиологически оптимальной композиции — спираль золотого сечения, известная как плоская “спираль Гете” или в более сложном виде — как дуплекс-сфера И.П. Шмелева (324). Но, повторим, это только базовая, опорная герменевтическая структура, имеющая значение формального эталона, психофизиологически оптимального (если опираться на большую статистику).

При аналитическом подходе к истории литературы посредством методик художественной герменевтики для обучаемых становится очевидным тот факт, что закономерности композиции выглядят сложнее этого идеального графика. Но именно это обстоятельство и открывает нам эстетическая системогенетика: вся совокупность эстетических модификаций законосообразна, а “отклонения” есть отклонения от принятого оптимального эталона — и в этом его роль.

Мы можем наблюдать в истории, как в каждом цикле в литературных произведениях отображается несколько стадий — становление, равновесие (идеальный тип), деградация. И, если эта закономерность понята на одном цикле или группе аналогичных циклов, можно переходить к циклам нескольких уровней, разворачивая альтернативу.

Применение композиционных принципов и приемов эстетической системогенетики в педагогическом процессе многообразно. В простейшем случае на основе оптимизирующей эталонной композиции можно выстраивать композицию занятия (включая и его интонационно-

содержательную режиссуру). В более сложных вариантах речь идет об организации самого процесса преподавания литературы как литературного (художественного) произведения. В самых сложных вариантах можно добиваться разворачивания процессов понимания за счет индуцирования понимания педагогом и втягивания в этот процесс обучаемых — это уровень личного педагогического искусства, индивидуального мастерства. Таким образом, художественная герменевтика оборачивается в педагогику двояко: и содержательно и формально. **Содержательно она выстраивает мир искусства как классифицированный и тем самым организует весь массив знаний, навыков и установок. Формально она позволяет выстраивать все единицы организованности — от учебного плана до конкретного занятия — как художественные произведения, с присущими им законами.**

Важно помнить, что эстетическое восприятие художественного текста несет в себе заряд воспитательного свойства помимо иных педагогических эффектов. В этом плане литература рассматривается и как коммуникативный процесс, а наука о литературе — как теория текста и теория его восприятия, что, естественно, вовсе не отменяет историко-литературных исследований, текстологических лабораторий и т.д., а наоборот, создает такой дидактический фундамент, который обогащает личность многообразием познавательных подходов. Едва ли нужно доказывать дидактический смысл действий, обеспечивающих правильное усмотрение авторского переживания в произведениях искусства степени свободы личности по отношению к обществу, или действий, направленных на регулирование этого переживания в условиях воспитания терпимости к разным проявлениям этики, идеологии в конкретные периоды общественного развития. Подобных значащих переживаний, смыслов, субъективных реальностей, актуальных для разных аспектов дидактической деятельности, можно назвать еще немало. Способы символизации значащих переживаний оказываются общими для творца и читателя. Текстовая форма может оцениваться во множестве случаев как “зашифрованная” субъективность творца, и в этом случае анализ произведения является своего рода “декодированием зашифрованного”, неявным или явным поиском субъективной программы автора. Количество жизненных

ситуаций, в которых языковая личность занимается “опредмечиванием и распредмечиванием” идеальных содержаний, т.е. их “кодированием и декодированием”, поистине безгранично. И все эти ситуации в практике нашего преподавания могут быть сгруппированы в связи с поставленными дидактическими задачами.

Эстетическая системогенетика, как было сказано выше, в нашей концепции выступает в качестве методологии художественной герменевтики, поскольку литература возглавляет иерархию видов искусства, находящихся в эстетическом поле. Иными словами говоря, **постижение эстетических свойств и закономерностей литературного произведения является главным успехом обучения языковой личности.** Эстетический анализ текста — непереносимое условие формирования целостности человека. Характерно, что в качестве важнейшего требования к эстетическому анализу произведения искусства было выдвинуто **условие приобщения учащихся к герменевтической исследовательской процедуре при работе над текстом ученым-филологом Л.В. Щербой еще в 1917 году.** Ученый настаивал на том, что филология есть “раскрытие того духовного мира, который скрывается за словом.” Именно эта грань филологии сегодня актуальна для образования, поскольку необходимо достичь главного — преодолеть столь распространенную неполноту, а в некоторых случаях — даже ущербность понимания художественной природы произведений литературы.

1.4. Художественная герменевтика и дидактика

1.4.1. Дидактические основы инновационного, герменевтического, подхода к преподаванию литературы

Развитие понимания как дидактическая цель

Исторический цикл современной педагогики корнями уходит в “Великую дидактику” Я.А. Коменского: в его трудах — истоки всех основных подходов к “универсальному искусству учить всех всему”, известных до настоящего времени. Наиболее актуально звучит принцип природосообразности, позволяющий рассматривать человека как “микрокосм”. Он восходит еще к древнегреческому менталитету и актуализированное развитие получил в эпоху Возрождения в итальянском гуманизме. Такой взгляд на человека и его мир как на малый космос, во всем подобный большому, дает возможность признать особые закономерности формирования личности, тесно взаимосвязанные с глобальными законами природы, и одновременно использовать в преподавании “параллелизм естественного и искусственного”. Иными словами говоря, принцип природосообразности, получив последовательное выражение в дидактике Я. Коменского — в естественном методе образования, по сегодняшний день обеспечивает необходимое соответствие природных законов и законов педагогических. В наше время он нашел отражение в принципе антропоморфизма, о котором мы еще будем говорить.

Девять дидактических правил, сформулированных педагогом-классиком, также являются для современного обучения злободневными. С точки зрения метода художественной герменевтики, наиболее значимым представляется правило IX: “Различия между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым”. Ян Коменский излагает суть афоризма “Кто хорошо различает, тот хорошо обучает” следующим образом: “Множество предметов загромождает учащегося, а разнообразие пугает его, если не будут приняты против этого меры: по отношению к множеству — порядок, чтобы к одному переходили после другого; по отношению к разнообразию — внимательное наблюдение различий, чтобы везде становилось ясным,

чем одна вещь отличается от другой”. Мыслитель определил тем самым важнейшее условие успеха большинства педагогических процессов: чтобы классифицировать разнообразие, нужно понять, что сущность вещей зависит от различий между ними. И, основываясь на современной квалиметрической теории, к этому можно добавить еще и противоположный процесс: сравнивая, мы находим не только различие, но еще и сходство предметов. Умение различать и находить сходное составляет основу понимания — на это указывал и педагог К. Ушинский: “Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления” (306, 182).

Знание и понимание как ипостаси обучения литературе

Достижение понимания является высшим критерием обучения литературе, поскольку литература — сфера искусства, причем искусства особого — словесного, оперирующего смыслами и в силу этого признанного высшим его видом (158). А в искусстве знание не дает того эффекта развития личности, какой способно дать понимание. Психологи, разграничивая знание и понимание, выдвигают следующие основания: знание — это способность человека усвоить и воспроизвести сумму сведений, в правильности которых он не сомневается; понимание — способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат.

Наша педагогическая мысль уже пережила период, который был назван гносеологизмом, — в 30-е годы была предпринята попытка сделать литературу “учебником жизни”. Гносеологическая концепция преподавания литературы и гносеологическое отношение к искусству вообще были подвергнуты критике еще в 60-е годы, когда в период хрущевской оттепели совершилось некое смягчение нравов и в подходах к литературе стал проявляться всеобщий интерес к эстетике и эстетическому (98). Таким образом, отношение к литературе как к источнику знаний изжило себя, но полноценного осмысления педагогических особенностей этого перехода на новую гуманитарную парадигму в то время сделано не было. Пожалуй, только сейчас это стало действительно возможным, и именно на это в педагогико-методологическом плане нацелена наша работа. Различение знания и понимания как главного признака парадигмального отношения к

литературе с позиций не “гносеологизма”, а “литературы как наиболее сложного искусства” является основой нашей работы. Не отвергая и того обстоятельства, что в литературном произведении существуют познавательные аспекты (а следовательно, есть проблема специфической трансляции знания), мы тем не менее намеренно акцентируем специфику преподавания литературы в аспекте развития понимания у обучаемых.

Проблема понимания имеет множество граней. В том дидактическом ракурсе, который интересует нас, особое значение имеет психологическая трактовка понимания. Рассмотрим, каким образом в психологии трактуется феномен понимания.

Для понимания, как это трактует словарь (236), характерно ощущение отчетливой внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений. Это может быть логическая упорядоченность, ясное представление о причинно-следственных связях, когда существовавшие ранее разрозненные факты вдруг объединяются в единую логическую систему.

Отметим, что таким образом трактуемое понимание совпадает с тем, как трактуется вообще структура в системном подходе (116) и по сути совпадает с понятием “гештальта” (14). Но эта трактовка не единственная, психологический словарь дает еще ряд трактовок.

Возможно четкое ощущение субъектом связанности и осмысленности явлений и без усмотрения их логического каркаса. В этом случае явление выступает как направленное на некоторую цель, сопоставимую с целями данного субъекта.

Кстати, таким же образом трактуется один из принципов систематизации — систематизация, производимая в соответствии с целями субъекта (114).

Возможно, наконец, понимание на основе сопереживания, идентификации (например, понимание эмоций другого человека, нерасчленимое “понимание человека”, понимание этических и эстетических явлений).

“Результат понимания: смысл субъективно уникален для субъекта” (236) — и потому представляет собой ценность, а следовательно, и более высокую степень освоения содержания, чем знание, представленное как объективное данное, которое можно “присвоить” даже путем механического запоминания.

Если эти трактовки рассмотреть в общем плане, то они хорошо группируются по ярусам человеческой морфологии, в том числе и генетически: простейший уровень — эмоциональная идентификация, более сложный — деятельностный (где и присутствует цель) и наиболее высокий — уровень мыслительных операций (где отчетливо прослеживаются все операции логического или рационального классифицирования, вплоть до высших). Это — три восходящих уровня понимания, связанные также и с теорией отражения, и с ее ступенями.

Если говорить о литературе, то данную психологическую трактовку понимания можно расширительно толковать как три ступени восходящего качества:

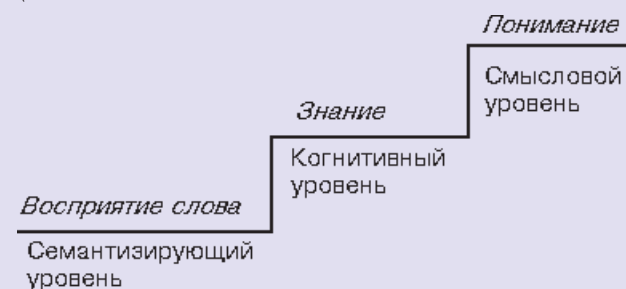


Схема 20.

Наглядно эти ступени характеризуют специфику литературы как предмета эстетического цикла, имеющего существенные отличия от таких предметов, как, например, физика и химия, для которых знаниевый уровень достаточен и конечен. Объяснение этому кроется в природе искусства, являющегося зеркалом общественного менталитета, где присутствуют одновременно и знания, и образные смыслы, и символы (21). Именно культура и искусство способствуют эволюции общества; способствуют они еще и эволюции самого человека, поскольку постоянный и абсолютный приоритет знаний и рациональных операций в образовании разрушает существующую в человеке естественную многоярусность аппарата понимания, без которого рационалистический потенциал очень быстро исчерпывается, а личность “засыхает”, лишаясь своей целостной креативной способности. Без нее же человек становится роботом.

Таким образом, вычленим для дидактического контекста главное:

системогенетическая концепция развития понимания составляет основу художественной герменевтики, включающей разные виды искусства, литературу — в том числе: существующие обособленно произведения объединяются в систему генетически и классиологически.

1.4.2. Дидактически значимые положения метода художественной герменевтики

Исходя из сказанного о развитии понимания как о результате качественного обучения литературе, изложим дидактически значимые положения метода художественной герменевтики:

1. Развитие понимания как многоступенчатый процесс является важнейшей педагогической задачей при формировании целостной личности. Это — задача вооружения обучаемой личности механизмами синкретического понимания мира.

2. Наша концепция преподавания рассматривает литературу как предмет эстетического цикла: литература призвана решать прежде всего эстетические задачи. Для реализации эстетических задач нами выработаны специальные педагогические технологии.

Точные и естественнонаучные предметы развивают рациональную сферу психики обучаемого, что задает “левополушарное” доминирование в структуре личности. До сих пор в нашей педагогике преобладает “гносеологический” подход и к литературе, которая по сей день преподается так же, как естественные науки, — через накопление знаний и развитие рациональных механизмов психики. Использование нашего метода преподавания литературы развивает человека целостно, что связано прежде всего с “правополушарными” эффектами. В этом смысле оно выполняет две функции — и компенсаторную, и функцию образования синкретического ядра личности. Здесь онтогенез совпадает с филогенезом: как развивалось человечество, так же развивается в процессе социализации и отдельная личность; синкретизм был присущ человеку в первоначальной стадии — к нему мы движемся в конце нашего развития.

3. Формирование всякого понимания осуществляется через различение (“нахождение различного в сходном, сходного — в различном”, по Г. Гегелю; “различение — основа всякого понимания”,

по К. Ушинскому). Но различение не обязательно носит рациональный и вербализованный характер (реализуемый через такие мыслительные операции, как дедукция и индукция, — “анализ и синтез, установление смысловых связей, сопоставление понятий, образов”, по И. Зимней). Применяемая нами особая разновидность различения — эстетическая. Это различение — синкретическое, основанное на глубинных механизмах целостности психики. В этих механизмах рациональное неотделимо от чувственного, анализ — от синтеза, а понимание в процессе жизни совершается одномоментно.

4. В педагогических же процессах (как специально организованных) понимание достигается путем выработки приемов и навыков классифицирования (как ведущего мыслительного приема), но уже развитого синкретическими средствами литературы.

Аналогичные взгляды на педагогику искусства развивал Л.С. Выготский, известный в мире не только как великий психолог и теоретик педагогики, но и как один из основоположников современной герменевтики.

Единство познавательных механизмов и механизмов формирования понимания в учебном процессе

В современной дидактике общепризнанным является такое условие эффективности процесса обучения, как предварительная организация учебного материала. Точно таким же образом, как это имеет место в случае с организацией знания, предварительная организация материала может быть применена в процессах по выработке понимания у обучаемых.

В современной дидактике выделяются достаточно всеобщие характеристики дидактически и психологически грамотно организованного учебного материала, обеспечивающие усвоение необходимой базовой основы, независимо от того, о каком предмете идет речь. Это — целостность, образность, кодированность и схематичность, отражающие наиболее существенные стороны всех современных педагогических технологий. Рассмотрим эти стороны последовательно.

Целостность восприятия — восприятие всякого объекта как устойчивого системного целого (236). Однако это только один ракурс целостности, отражающий первичный процесс (восприятие), мы же имеем дело с гораздо более значительными и глубокими психологическими инвариантами, связанными как с деятельностью, так и с пониманием.

Примечательно высказывание А. Эйнштейна о целостности как необходимом условии развития вообще: “...любое доказательство, каким бы оно ни было сложным, должно представляться мне единым, я не ощущаю, что понял его, пока не смогу охватить его в одном обобщающем представлении, а это, к несчастью, часто требует более или менее мучительного напряжения мысли” (43, 31). Здесь наблюдается акцент на своеобразный гештальт (обобщающее представление), роль которого великий ученый оценивает очень высоко. Можно вспомнить, что для настройки себя на эту целостность Эйнштейн сам играл на скрипке и обращался к художественной литературе: он говорил, что “Братья Карамазовы” дали ему больше, чем все книги по физике, вместе взятые. Вот почему, говоря о роли литературы, мы прежде всего подчеркиваем эту ее особенность и эту ее уникальную специфическую функцию: способность к воссозданию целостности личности. Но происходит это далеко не автоматически, а именно путем специальной организации педагогических технологий, о которых мы будем говорить ниже.

Анализируя процессы восприятия, психологи уделяют достаточно внимания образности и кодированности: “...каждый учащийся, воспринимая учебную информацию, преобразует ее в образную форму, что способствует ее компактному представлению и уменьшению нагрузки на память. Такое преобразование должен выполнить каждый учащийся, при этом он пользуется своей системой перекодирования, которая зависит от его жизненного опыта” (43, 33). В литературе образ является первоосновой, вот почему восприятие литературных образцов (начитанность) и умение перекодировать литературные образы на свой “внутренний язык” относится к наиболее важным “внутренним инструментам”, которые вырабатываются у обучаемых в ходе работы с литературными произведениями. Затем они перерастают в универсальный личный аппарат кодирования, который и запускает главный психологический механизм всех этих процессов.

Можно сказать, что общение с образностью, особенно это относится к технически ориентированным заведениям, становится в последнее время непозволительной роскошью для обучаемых. При этом они лишаются тех необыкновенно важных психических механизмов, которые удерживают в нас целостность психических процессов, психический стержень личности вообще. Но они лишаются и большего, поскольку недостаточно отлаженный внутренний аппарат перекодировки информации непомерно нагружает их психику.

В клинических исследованиях по изучению функциональной асимметрии мозга было установлено, что эволюционно более старое — правое полушарие (в котором, по образному выражению А.И.Субетто, в закодированном виде свернуты все предыдущие эволюционные спирали, спирали всех бывших ранее эволюций), именно оно “отвечает” за целостность и образность. Идущая через него информация является сверхсложной, но обрабатывается специальными подсознательными механизмами психики без особого напряжения. Здесь за нас постаралась сама природа.

Напротив, левое полушарие эволюционно — новое, проходящая сквозь него информация основана на простейшем двоичном коде и обрабатывается рациональными механизмами психики, весьма ограниченными в наборе операций, но зато наиболее формализованными, что и позволяет перекладывать ее на ЭВМ. Современная цивилизация и современные технологии образования явно “перекошены” в сторону рационализма: перегружают левое полушарие и всячески вооружают обучаемых именно такими рациональными механизмами кодирования информации. Рационализм жестоко мстит личности — она теряет “свое я”, становясь частью огромного всемирного конвейера. Это явно почувствовали японцы, которые первыми ощутили пагубные результаты интенсивного внедрения информационных технологий. Они приняли ряд принципиально важных мер по сохранению целостности личности в процессах обучения, где главная роль отводится искусству, литературе — в том числе. Такая программа реализуется для блага человека от уровня детского сада вплоть до его пенсионного возраста; развивается эта национальная программа и в настоящее время, давая поразительные результаты, в вопросах качества производства — в первую очередь. Вот почему, поднимая в любом аспекте проблемы качества образования, необходимо

помнить, что конечным продуктом всякого качества является качество человека (283).

Кодированность, которую, к сожалению, по большей части понимают чисто технически, имеет место и в искусстве, причем код искусства значительно сложнее, чем принято думать. Еще в 60-70-е годы в работах А. Моля и А. Афасижева (210; 19) были предприняты попытки трактовки эстетической информации с позиций современных теорий: эта тема тогда звучала как “теория информации и эстетическое восприятие”. Некоторые способы эстетического кодирования были успешно использованы в педагогической практике (например, А. Моль применил их в учебных телевизионных программах во Франции). Коротко говоря, этот тип кодирования можно назвать многослойным (многоярусным), многоаспектным и основанным на неких структурных архетипах (339) и артистических гештальтах (15) психики. По-видимому, именно таким нерасчлененным образом активизируются процессы восприятия и переработки образной информации, что приучает личность работать с подобными “размытыми” информационными потоками, которых в реальной жизни значительно больше, чем жестко структурированных и рационально организованных.

Осмысляя проблемы, связанные с возникновением знаний, философ А. Славин отмечает следующее: “...процесс схематизации, то есть замены сложного предмета или явления мысленно представляемым планом или визуальной схемой, является в психологии твердо установленным фактом” (259, 95). Заметим: примененный здесь художественный набор средств, выраженный ключевыми словами “представляемый” и “визуальный”, — из арсенала литературы.

Между тем парадоксально, но факт: отношение к схематизации при анализе литературных произведений сложилось в целом негативное. Связано это прежде всего с оторванностью “литературоведческого” подхода в худших его проявлениях от того огромного учебного материала, который приходится пропускать через себя обучаемым. Вместо того, чтобы организовать понимание в наиболее операционализированном виде, обучаемому зачастую подается как бы еще одна, как правило, очень слабо структурированная и плохо соорганизованная система анализа литературного материала — сложного и многоаспектного.

Мы идем противоположным путем: основные принципы художественной герменевтики построены на базе общей системогенетики и креативной онтологии (А.И. Субетто) и специфически трансформируют в педагогический процесс самые существенные достоинства этого интегративного научного комплекса. Речь идет прежде всего о творческой ориентации и об отчетливой классиологической организации всего учебного материала — от структуры учебного курса до структурной организации отдельного занятия. Эта идея единства креативных и классификационных форм, эмпатически транслируемая как в прямом, так и в косвенном виде, своеобразно организует подсознательные коды, структурные архетипы обучаемых, создавая тем самым почву для многоаспектного классифицирования во всех остальных учебных предметах. Вторым несомненным достоинством применяемой нами художественной герменевтики является взаимоотображение классиологического и генетического в преподавании литературы. Например, всякое литературное произведение рассматривается нами и как определенный таксон, обладающий набором качественных признаков, и как определенный временной модус (фаза). Это восстановление априори присущего человеку единства классиологического и генетического достигается путем специально организованных педагогических технологий, суть которых сводится к гештальтированию хронотопа.

Из опыта нашего преподавания мы вынесли заключение, что качественно упакованные знания должны быть представлены одновременно как бы на четырех психологических экранах:

— как нарисованные “логические деревья”, за которыми скрываются процедуры многоуровневого классифицирования;

— как зримые геометрические и обозримые числовые структурные инварианты, имеющие дискретно-конечную форму;

— как временные ряды, связанные с циклической парадигмой, которые тоже представляются нами в форме зримых схем и рисунков, главная функция которых состоит в удержании непрерывности;

— как пакеты образов, изображений (картины и графика), музыкальных и динамических образов, иллюстрирующих отдельные аспекты, связанные с работой применяемых нами индикаторов и маркеров; здесь мы пускаем в ход весь арсенал искусства, но применяется он в дидактических целях.

Рассмотрим простейший пример: наш исходный теоретический конструкт содержит систему из 6 эстетических категорий, представляемых как логическая развертка и одновременно как система двух взаимосвязанных треугольников. Переводя ее на абстрактный, а затем и исторический цикл, мы связываем ее со временем, что выражается в плоско-спиральном и объемно-спиральном представлении. То же самое происходит и с системой модусов второго и последующего уровней. Этот прием, троекратно повторенный на циклах разной длительности, создает в понимании чрезвычайно важный архетип структурно-временного инварианта, пользуясь которым, обучаемый может организовать свое знание практически в любом учебном предмете. Причем как структурно, так и генетически.

Изложенное выше представляет собой образец постоянно доводимого до сведения учащихся универсального “опорного сигнала”, существенную роль которого подчеркивают психологи, поскольку изображение как многомерный сигнал ведет к росту скорости психических процессов. И в этом плане высокий результат дали в педагогической деятельности именно опорные сигналы — изображения, прямо или косвенно связанные с учебным материалом.

В контексте рассмотрения наглядных методов преподавания исследователь Л.Я. Зорина отмечает характерное свойство такого рода организации учебного материала, имеющего свернутый, нелинейный, непропорциональный по отношению к исходному материалу характер: “Требуется переработка поступающей информации, поиск для нее более удобного и компактного размещения, поиск места внутри уже имеющейся, то есть свертывания знаний из линейной в нелинейную форму, в которой отдельные порции информации на естественном языке отображаются непропорциональными им опорными сигналами” (43, 23).

Дидактический материал может быть организован с различной степенью проработки. Соответствие его свернутой наглядной формы с представлениями концепции логических опорных сигналов в научной педагогической среде расценивается как второй уровень углубления кодированности организованного знания. Может быть выделен и третий уровень, когда в структуре знания присутствуют элементы способов выполнения (алгоритмов) действия или ориентиры. Используя концепцию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, можно представить третий уровень так: когда

само знание кодировано как “штурманская карта” или ориентировочная основа деятельности. Интересно отметить, что именно по этому, последнему, пути мы и идем.

В нашей преподавательской деятельности используется система графических схем, основанных на едином исходном инварианте, что значительно упрощает их восприятие и использование. Но их простота вовсе не означает примитивности: история предстает всегда как многомерное сложение инвариантных закономерностей на циклах разной длительности, что в совокупности порождает эффект исторической неповторимости произведений искусства. Пройдем несколько шагов по нашему инварианту.

В зависимости от степени подготовки обучаемому дается опорная логическая модель. Например, 3 ветви дерева. Это — простейшая опорная модель для психики, т.к. на нее, как на каркас, можно “развешивать” любые понятия. Это вместе с тем и основной структурный механизм классифицирования в действии. Необходимо пояснить, почему на начальном этапе мы оперируем “тройкой” — тремя ветвями. Различие между парой и тройкой есть различие между формальной (запрет третьего) и диалектической логиками. Мы выделяем пару противоположностей А-В (как пределы или начала) и 3-е — как среднее, как гомеостатическое (динамическое равновесие) качество предмета или процесса.

Эта простейшая опорная “модель трех веток” зримо иллюстрирует важнейшую системогенетическую закономерность, которой оперирует и литература как высший вид искусства: “Время застывает в структуре” (Ф. Шеллинг). Иными словами говоря, есть объект, в котором мы выделяем уровни качества (иерархия), а он является результатом некоторого бывшего процесса (жизни) — все это фиксируется благодаря использованию структурного механизма классифицирования в оформленности.

Понятно, что такое обогащенное представление о трех ветвях является своего рода сложным предметным опорным сигналом, репрезентирующим не только логическое дерево.

Переходя от трех к пяти, можно ввести промежуточные уровни — разветвления, — и мы получим более тонкое различие процесса: **именно умение более тонко (градуированно) различать является признаком профессионализма.** Так, в художественной литературе

профессионализм есть в конечном счете умение тонкого различения интонаций, а в живописи — оттенков.

Таким образом, организация материала как условие понимания в контексте преподавания литературы (как стартовая площадка для более высокого постижения закономерностей искусства — освоения его содержательности) может рассматриваться в различных плоскостях и с разной степенью психологической проработки. Нас же интересует плоскость, сориентированная на глубинные инварианты познания и обучения, — в педагогике она предстает как соотношение научности и доступности обучения.

1.4.3. Педагогические процессы и педагогические технологии

а) Научность и доступность обучения

Исторический анализ решения данной проблемы показывает, что этот вопрос впервые поставил в педагогической деятельности П.П. Блонский — в работе “Трудовая школа и вопросы политехнического образования” (1, 10). Но на протяжении десятилетий эта проблема не находила достойного освещения в педагогике. Как отмечает исследователь названной проблемы В.А. Акимов, “в дидактике доминировала мысль о том, что только через интенсификацию психологической деятельности учащихся можно подойти к полноценному усвоению ими учебного материала” (1, 10). Отношение к организации учебного материала изменилось в связи с использованием в педагогических исследованиях общей теории информации.

Современная педагогика информацию рассматривает как фундаментальное понятие, важное именно для теории обучения: “Информация — важнейшая часть, своего рода сущность, всякого сообщения, например, того, которое поступает из внешнего мира в наш мозг” (234, 13). Именно с точки зрения теории информации выделяется основной метод решения проблемы определения доступности излагаемого материала: это — “задача о наилучшем кодировании передаваемой информации” (234, 67), которая “связана с вопросом создания наилучших учебников, разработки наиболее эффективных форм объяснения учебного материала, упражнений учащихся, способов проверки знаний и т.д.” (234, 67).

Однако при более тщательном рассмотрении содержания теории информации и теории обучения можно обнаружить их принципиальное различие: информация говорит лишь о “вероятности тех или иных сообщений или событий, а не об их смысле или ценности” (234, 65). Аналогичный взгляд на эту проблему демонстрирует автор педагогических работ Н.Ф. Талызина. Обобщив психологические исследования, она, в частности, утверждает, что “информация в своем исходном смысле как передача и различение отдельных сигналов (букв) и учебная информация неадекватны” (300, 52), и также указывает на смысл, определяющий корень различия: “Для обучения важен заложенный в сообщении смысл. Можно говорить даже не о количественной, а о качественной информации, надо решать вопросы, связанные с ее эффективным кодированием, выбором системы сигналов для кодирования” (300, 53).

Подробный анализ данной проблематики изложен в работах отечественного теоретика педагогики В.И. Гинецинского (85, 51), зафиксировавшего разные подходы в этом вопросе (в данном контексте для нас не имеет особого значения тот факт, что он пишет о знании):

— диагностический (В.П. Беспалько, Л.Н. Турбович), когда знания — результат педагогического процесса, а основная задача — выявление достаточного уровня их усвоения;

— деятельностный (Н.Ф. Талызина, Я.А. Пономарев), когда знания — продукт порождения деятельности; реализация вариантов ее построения дает разные знания;

— дидактический (И.Я. Лернер, А.М. Сохор), учитывающий особенности тех предметных областей действительности, о которых накоплены знания;

— технологический (В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова), имеющий установкой рассмотрение знания в качестве материала педагогического конструирования, создание знаниевых конструкций, призванных формировать заданные характеристики мышления.

Предлагая интегрировать эти подходы, автор подчеркивает, что важнейшим при этом является выделение параметров знания как педагогически заданной цели. Эти параметры осознанности, рефлексивности, системности, дифференцированности (85, 52) имеют для нас особую ценность, и мы к ним вернемся в разговоре о педагогических технологиях.

Наряду с этими параметрами в педагогических исследованиях выдвигают и действенность (93, 23) — умение применять приобретенные ранее знания; этот параметр можно рассматривать как дополнительный по отношению к тем, что выдвинуты В.И. Гинецинским. Примечательно, что дидактическими условиями действенности знаний называют “овладение и использование интеллектуально-учебных умений (выделение существенных признаков — главного, классификация на основе выделения главного, сравнение, обобщение и систематизация изучаемой информации) и учебно-практических умений (выполнение копировочно-воспроизводящих, комбинационных и творческих действий)” (85, 23). Также отмечается своеобразная стратификация качества в зависимости от умения учащихся выполнять различные действия в результате обеспечения названных условий: возможность перехода с копировочно-производящего на комбинационный и, выше, творческий уровни действенности.

Для нашего исследования актуальна традиционная классификация педагогического процесса, в качестве примера обратимся к работе Н.В. Кузьминой (165, 10). Классический квадрат типологии можно рассматривать как 4 стороны педагогического процесса,

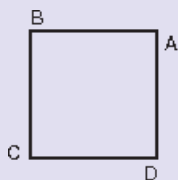


Схема 21.

где:

А — содержание информации,

В — преподаватель,

С — учащийся,

Д — средства передачи информации.

Учитывая понятийные различия между знанием и информацией, зафиксируем взаимосвязь структуры А и D, сторон педагогического процесса, в логике концепции В.И. Гинецинского (85, 53) в отношении форм представления знаний:

1) натуральная форма (источник знаний об объекте — сам объект);

2) модельная форма (источник знаний об объекте — другой объект как его модель, разные модели);

3) знаково-символическая форма (источник знаний об объекте — его словесное описание).

Однако следует отметить, что последняя форма — знаково-символическая — представима не только в виде словесного описания, о чем свидетельствуют педагогические исследования А.В.Славина (258; 259); мы говорили выше, по сути, о том же.

б) Развивающее обучение

В последние десятилетия статическое понимание педагогического процесса пересекается с понятием деятельностного подхода (в парадигме которого, в частности, работает академик Л.А.Зеленов). На основе этих пересечений строятся новые классификации, формулируются новые подходы в обучении. Один из подходов — развивающее обучение: это — “обучение, которое, обеспечивая полноценное усвоение знаний, формирует учебную деятельность и тем самым непосредственно влияет на умственное развитие” (342, 20). Явное преимущество развивающего обучения состоит в том, что “подлинное (а не формальное) усвоение знаний сохраняет все черты собственно поисковой, исследовательской деятельности, где, наряду с воспроизведением знаний, накопленных ранее, определенную роль играют интуиция, сообразительность, смекалка, ум” (342, 20). Такое инвариантное отношение к педагогическому процессу как к деятельности, с позиций формирования понимания, мы бы отнесли ко второму уровню результатов (второму — из трех ступеней понимания).

В контексте деятельностного подхода современные исследователи оперируют сравнительно новыми для отечественной педагогики понятиями, такими, как “педагогическая технология” и “технология обучения”. В одной из недавно опубликованных работ новая технология обучения представлена как система “учебно-воспитательных, организационно-методических, материально-технических и иных воздействий на учебный процесс, позволяющих создать условия максимального раскрытия творческого потенциала обучаемых путем

совершенствования мотивов к обучению, его индивидуализации, использования продуктивно-творческих методов, гуманизации всех составляющих системы, охватывая ее как в целом, так и отдельные составляющие элементы (виды занятий, производственную практику, дипломные проекты и др.)” (146, 10).

Художественная герменевтика как ведущий метод преподавания литературы, развивающий понимание, с педагогической точки зрения предстает как технологизированное образование.

Во-первых, это продиктовано необходимостью осуществлять адаптивное и разноуровневое обучение на основе дифференциации и индивидуального подхода.

Во-вторых, в ней апробируется цикло-блочная и модульная организация учебного процесса.

Этапы формирования понятия педагогической технологии можно проследить по звеньям взаимосвязанных и взаимообусловленных понятий, подготовивших почву для современной технологизации учения и преподавания. Эту последовательность можно представить так, как ее выстроили авторы монографии по данной теме (221):

- педагогическая техника;
- аудиовизуальное образование;
- программированное обучение;
- алгоритмизация учения;
- НОТ преподавателя и обучаемого;
- оптимизация и интенсификация учебного процесса;
- дидактическая технология;
- информационная технология;
- модульное обучение;
- педагогическая технология (в безмашинном и автоматизированном вариантах).

Назовем 3 побудительные причины возникновения и практического использования педагогических технологий:

1) необходимость внедрения в педагогику системно-деятельностного подхода, систематизации классного обучения (Т. Сакомото);

2) потребность мотивации и активизации учебно-познавательной деятельности обучаемого, замены малоэффективного вербального способа передачи знаний (по данным психологов, учащийся усваивает не более 36% информации “со слов”);

3) возможности экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия обучаемых и преподавателя, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и снижающие негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

У истоков технологизации педагогического процесса стоял А.С. Макаренко, использовавший понятие педагогической техники. Так, в “Педагогической поэме” он писал: “Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка” (1933-35 гг.).

И все же массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х годов и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся: Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли.

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др. Как свидетельствует исследователь данной проблемы В.М. Шепель, в настоящее время педагогические технологии в науке рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента (“Настольная книга бизнесмена и менеджера”, с. 144).

в) Современная трактовка педагогической технологии

Ключевое слово “технология” (в переводе с греческого — искусство, мастерство, умение и ...логия) СЭС трактует как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состава,

свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции (263, 1338).

Педагогическая техника — более близкое к рассматриваемому понятию и предшествующее ему в педагогическом тезаурусе; ее ПЭ определяет как комплекс знаний, умений и навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия как на отдельных воспитанников, так и на детский коллектив в целом (т. 4, 1968).

Оба определения, несмотря на их разноплановость, имеют общую направленность на искусство, на педагогическое мастерство, которое преподаватель должен культивировать индивидуально и им воздействовать на обучаемого, роль которого сводится к функционированию в качестве «объекта воспитания и обучения». Такой подход расходится с требованиями личностно-ориентированной педагогики и тенденциями развития школьной реальности. В книге «Слагаемые педагогической технологии» (М., 1989, с. 3) В.П. Беспалько справедливо отмечает: «...обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя».

Представление о педагогической технологии как о систематическом и последовательном воплощении на практике, заранее спроектированном учебно-воспитательном процессе, предполагает:

- а) возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами с глубокой теоретической подготовкой и богатым практическим опытом;
- б) возможность свободного выбора технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых.

Рассмотрим варианты определений педагогической (дидактической) технологии для того, чтобы выявить необходимые и достаточные признаки этого понятия.

«...Под дидактической технологией мы понимаем трансформацию абстрактных теоретических постановок и обобщений дидактики и методики преподавания в практическую деятельность (процедуры,

операции), перед выполнением которой обязательно ставится определенная дидактическая цель или которой решается данная дидактическая задача» (Кучинов И., Шопова Д. Обучение по математике и информатике. — М., 1990. Кн. 6 — С. 1-6).

«Педагогическая технология есть область исследований теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов» (П.Митчелл. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий. Лондон, 2978).

«Педагогическая технология — систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» (ЮНЕСКО, 1986).

Берр представленных определений позволяет обнаружить общие черты, присущие педагогической технологии, в качестве существенных характеристик современной трактовки этого понятия:

- 1) технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора; в этом смысле различимы технологии процесса передачи знаний, умений и навыков и технологии развивающей педагогики;
- 2) технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретно ожидаемого результата;
- 3) функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и обучаемых на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения;
- 4) поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, с другой — должны гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми обучаемыми;

5) органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Всякая попытка технологизировать деятельность опирается на определенные представления, на определенную модель деятельности. Интересно отметить, что в большей части приведенных выше определений некая активность обучаемых вроде бы и декларируется, но если восстановить исходные деятельностные модели авторов, то они оказываются машинными. Человек в них выступает в качестве объекта для обработки. Например, все перечисленные характеристики педтехнологий подразумевают наличие идеи, цели, плана и передачу чего угодно от педагога к обучаемым. Между тем во всех, без исключения, великих или даже просто хороших авторских концепциях ставится задача разбудить и организовать собственную активность обучаемых. Из объектов технологического воздействия они превращаются в полноправных субъектов встречных процессов. Процесс технологично организованной деятельности в педагогике немислим без столь же технологично организованной самодеятельности, процессы формирования — без самоформирования, развития — без саморазвития.

Вся эта огромная тирада понадобилась нам для утверждения достаточно простого тезиса: при всем обилии дидактических технологий у нас практически отсутствуют технологии саморазвития и самоформирования личности. Именно по этому пути мы стараемся идти, благо наш предмет — художественная литература — этому всячески способствует. С каждой великой книгой обучаемый в конечном счете остается один на один; конечно, если педагог не опустится до примитивного пересказа, уничтожающего всякую мысль.

**г) Трудности технологизации литературы,
исходящие из ее художественной специфики**

При том негативе, который может заключаться в технологизации как самоцели, мы относимся к идее технологизации педпроцессов и как к благу, и как к неизбежности. Благо — устранение рутинных

операций, а неизбежность — интеллектуализация нашего мира, явление, которое мы видим даже в самом литературном процессе современности.

Нужно отметить, что далеко не всякая педагогическая теория или методика достигает такого уровня, чтобы можно было говорить о возможности реального технологического ее воплощения.

Технологизация может быть представлена в ряде форм, в том числе и достаточно простых:

- в виде предписания,
- в виде последовательности мельчайших техник, операций, действий, что и составляет алгоритмическую суть простых технологий.

Одно из требований к ним: такая технология может быть воспроизведена при заданных условиях и средствах любым преподавателем — напоминает скорее благое пожелание, если говорить о литературе, а не о математике.

Проектирование педагогической технологии, кроме разработки теоретического базиса, предусматривает выделение этапов деятельности участников педагогического процесса, последовательность выполнения которых соответствует логике технологии и обеспечивает достижение реальных результатов.

В числе образцов для нашей преподавательской деятельности, в русле технологизации учебного процесса, — инновационные авторские школы: “Дидактическая система обучения” Л.В. Занкова, “Система развивающего обучения” Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, программа “Развитие” А.В. Запорожца-Л.А. Венгера, “Школа диалога культур” В.С. Библера и др.

На пути воплощения многих инновационных авторских проектов встречается целый ряд препятствий. Часто обнаруживается, что разработчики авторских систем, программ, моделей, сосредоточившись на содержательных аспектах, не доводят теоретический замысел до уровня технологии. Но, возможно, это и не должно им предъявляться в качестве некоего требования, поскольку есть “педагоги-креаторы”, а есть и те, кто прекрасно умеет технологизировать чужое, но понятное и присвоенное, — “технологизаторы” по ориентации. Это — препятствие ориентированности, и его можно преодолеть двумя путями: если есть возможность, то прививать технологическую культуру

“креаторам”, а если условия образования достаточно жесткие, то можно соединять в связке “креатора” с “технологизатором”, но эта процедура всегда весьма деликатная.

Большинству практикующих педагогов, как правило, недостает методического опыта и действенной информационной и консультационной помощи, обеспечивающей адаптацию современных научных достижений к условиям массового образования. Это специальная функция, которая в процессах технологизации вполне может быть внешней.

Регламентационно-деятельностные ограничения

Избранная педагогическая цель определяет отбор методов и форм организации учебной деятельности по развитию и саморазвитию обучаемых. Эти методы и формы организации в результате приобретают два вида оформленности: деятельностный и самодеятельный.

Первый принято называть учебным занятием: это — урок, лекция, семинар, зачет, коллоквиум, собеседование, консультация, экскурсия и др. Однако, несмотря на это разнообразие, такие занятия имеют много общего — они специально организованы только со стороны педагога, но не обучаемого. Эта технологическая практика является, увы, самой распространенной по ряду причин.

В любом учебном занятии есть цель, конкретное содержание, отобранное под нее, методы и формы учебной деятельности, но, и это важно, они выбираются в соответствии с содержанием и целью не самим педагогом, а задолго до него. Педагог есть такой же станок больших педагогических технологий, как и всякий прочий станок на всяком ином конвейере. И мы можем прочесть в ряде книг, что “любое учебное занятие строится в соответствующей логике, зависящей от его цели и типа”. Здесь первый вопрос — о пределах свободы воли педагога в больших педагогических технологиях.

Во-вторых, любое учебное занятие, как организационная форма, имеет жесткую регламентированную структуру и временные рамки. И так же, как сам педагог в большинстве технологий должен нормировать и тестировать, здесь нормируют и тестируют прежде всего его самого. Ему остается осознать, что “занятие состоит из отдельных частей (этапов), взаимосвязанных между собой”, как пишут

в большинстве пособий, но что с этим делать, там нет никаких объяснений. Предполагается это познать и смириться с неизбежностью такого членения. Между тем даже несложные эксперименты с длительностью учебных занятий (М.П. Щетинин) и их художественно-композиционной организованностью (Н.Н. Александров) показали, что от этих составляющих зависит не только эффективность обучения, но и физическое здоровье обучаемых.

д) Декомпозиция существующих педагогических технологий

В конечном итоге педагогическая технология выступает как последовательность операций. Если мы проследим, откуда, собственно, в педагогический процесс пришли сами эти операции, мы многое поймем и в исходной ориентированности этих технологий, и в их возможной эффективности. Начнем с высшего уровня и рассмотрим, как именно те или иные педагогические цели оформляются.

Разновидности учебных занятий можно сгруппировать на основе системы педагогических целей, основанных на определенном наборе моделей деятельности. Если проанализировать ряд определений и операционных разверток педагогических технологий (221), то обнаруживается, что, как правило, в таких моделях фигурируют и классификационные операции, и педагогические процедуры, и операции управленческие. Мы попытались обобщить разные группировки, взятые не только применительно к нашему предмету, и получили следующую картину.

С точки зрения системы педагогических целей, все разнообразие форм группируется в основном в 5 типов учебных занятий, как, например, это сделано в практико-ориентированной монографии, посвященной педагогическим технологиям (221). Мы применили здесь термин “учебное занятие”, поскольку он выступает как некий таксон педагогического процесса, универсальная единица для обозначения многого, всего, что может быть отнесено к организованным формам педагогической деятельности. Перечислим теперь сами эти формы:

1) занятие, имеющее своей целью изучение и первичное закрепление нового материала (урок изучения нового материала, урок новых знаний, лекция, экскурсия, исследовательская работа, практикум);

2) занятие, имеющее своей целью вторичное закрепление усвоенного материала, выработку умений по его применению (урок закрепления материала, урок закрепления знаний, практикум, экскурсия, собеседование, консультация, коллоквиум и т.п.);

3) занятие, имеющее своей целью самостоятельное применение усвоенного материала в комплексе, перенесение усвоенного комплекса в новые условия (урок комплексного применения материала, применения знаний, практикум, семинар и т.п.);

4) занятие, имеющее своей целью обобщение единичных блоков материала в систему (урок обобщения и систематизации материала, урок систематизации знаний, семинар, конференция и т.п.);

5) занятие, имеющее своей целью определение уровня овладения материалом в виде знаний, умений и навыков, проведение оценки каждым обучающимся своей деятельности, ее результатов и себя в ней (урок контроля, оценки и коррекции знаний, умений и навыков, коллоквиум, зачет, экзамен, тест, разновидности общественных смотров, рефлексивный тренинг, аудио-, видеотренинг и т.п.).

Если разобрать такого рода целевые классификации (а их много), то перед нами предстают сцепленными три независимые, по сути, операции, связанные с тремя разными родами деятельности.

Первой следует научно-исследовательская деятельность. Здесь она проявлена как педагогически адаптированная операция упорядочения множеств, которую можно рассматривать по уровням общности как типологизацию, классификацию, систематизацию (114) и в которой А.И. Субетто выделяет два направления: интенциональное и экстенциональное (296; 279). Оба этих подхода существенны, и оба присутствуют в определении разных типов занятий. Например, тип занятия N 4.

Второй необходимо назвать деятельность по формированию личности обучаемого посредством передачи ему знаний, умений и навыков, привитие установок и ценностей. Педагогическая адаптированность классификационных операций выражается, во-первых, в разведении функций: а) трансляции знаний, б) обучения умениям и навыкам. В обоих случаях обязательным является применение нескольких циклов, от первичного знакомства до полного закрепления. Таковы, например, типы занятий NN 1-3.

Наконец, здесь присутствует элемент управленческой деятельности, выраженный только в одной операции контроля (тип занятия N 5). Все остальные элементы и функции управления как бы спрятаны и в форме занятий не проявлены. Между тем, если мы обратимся к истории (а именно: к первоначальному периоду появления педагогических технологий в 20-х годах), то обнаружим там искомую полноту. В ряде источников описывается, что в “коллективной педагогике” самоуправление учащихся определялось их участием в планировании, организации, руководстве, контроле и регулировании учебным процессом. Более того, были попытки привлечь их и к проектированию педагогических технологий (метод проектов).

Подводя итоги этому разбору, можно констатировать, что в качестве педагогической технологии, выраженной в типах учебных занятий, перед нами предстает система из трех пересекающихся родов деятельности. Но если педагогика и управление — понятная комбинация, то по поводу первой нам важно подчеркнуть, что научная деятельность, с ее операциями, здесь присутствует, а никакой иной мы не наблюдаем. Таким образом, все без исключения обнаруженные нами в литературе педагогические технологии — знаниевые.

Критикой знаниевых технологий мы заниматься не намерены, но отметим только тот аспект, что фетишизация знаний пронизывает всю нашу педагогику, а это — рецидив индустриализации 20-х и сайентизма 60-х. Политическая окрашенность педагогических задач (Вспомним: “Учителя — бойцы идеологического фронта”) привела к тому, что наша педагогика избрала фундаментом знаниевый естественнонаучный комплекс. Даже обществоведческие модели были выстроены именно в этой технической парадигме, поэтому если раньше мы имели псевдообществоведение, то сейчас мы не имеем никакого вообще; старое обрушилось за немощностью, а новому не на чем было родиться — нет новых парадигм. Не говорим уже о комплексе наук о человеке, включая психологию: мы до сих пор не имеем учебника по человековедению, а наша психология как была, так и осталась “инструментальной”, воспринимающей человека как объект, с которым что-то нужно сделать, руководствуясь некими высшими государственными целями. И, когда на место вымерших “высших государственных целей” встали узкогрупповые и частные, ничто не изменилось по сути.

Мы не выступаем против знаниевых технологий, поскольку такова закономерность социальной эволюции, движущейся к всеобщему общественному интеллекту (293), закономерность “онаучивания любых деятельностей” (116). Но эволюция, даже рассмотренная в столь предельной форме, не может свестись исключительно к знаниям. По утверждению А.И. Субетто, человеческая деятельность многослойна и знаниевая часть в ней хоть и велика, но не заменяет собой всю деятельность; в модели деятельности присутствует целый ряд важных ветвей (Качество интеллектуальной деятельности и система культуры личности. Тезисы. // В сб. “Система культуры личности и ее значение для научно-технического прогресса”. — Горький: ГИСИ, 1985).

Уже на первом уровне, в самом ядре, А.И. Субетто выделяет мыслительную, классификационную, гностическую и распознавательную деятельности. При этом именно классификационная деятельность лежит в основании всех остальных: не являясь первой в смысле первичности, она является первой по важности. Классифицирование обеспечивает и распознавание (что очень важно для нашего предмета), и все гностические разновидности деятельности (диагностическая, прогностическая, регностическая), и мыслительную деятельность.

Мы принципиально стоим на этой позиции первичности классификационной деятельности и все наши педагогические инструменты выводим из этого утверждения. Но классификационные операции и классификационная деятельность не есть одно и то же, а тем более нельзя их сводить только к знаниям и знаниевым педагогическим технологиям.

Возникает естественный вопрос: а возможны ли вообще другие педагогические технологии? Ответ может прозвучать неожиданно: они необходимы и именно поэтому возможны. Они необходимы для развития родовых сущностных сил человека, а это тоже закономерность истории, отрицать которую невозможно. Они необходимы для функционирования и полноты деятельностного универсума, в котором художественная деятельность никогда не утратит своих важнейших позиций.

Если теперь мы обратимся к российской педагогике наших дней, то сможем наблюдать довольно естественную эволюционную картину: технологизируются прежде всего знаниево-обеспеченные и старательно очищенные от субъектных примесей “учебные предметы”. В первую

очередь это — предметы естественнонаучного знаниевого комплекса, далее идет комплекс технознания и прикладных наук, несколько хуже обстоит дело с интегративными науками типа математики или той же системогенетики. На все остальное, как повелось, у нас “натягивается одеяло” отработанных в этих знаниевых науках методов педагогической технологизации. Мотив примерно такой же, который побудил в свое время А.М. Горького назвать писателей “инженерами человеческих душ”; понять это можно, но принимать всерьез нельзя.

Выходов из этой ситуации, по крайней мере, — два.

Первый состоит не в прямом перенесении отработанных “педагогических технологий” по типу заимствования, а в выделении достаточно инвариантного технологического набора и в последующем расширении его на иные предметы и предметные области деятельности. Разумеется, исходить здесь нужно из точно понимаемых целей. Приведем поясняющий пример.

Знаменитый американский дизайнер Д. Нельсон рассмотрел как-то систему обучения в одном колледже и ужаснулся — там старательно годами обучали рисованию, лепке, музыке и т.д. людей, совершенно к этому не способных, по традиционным артистическим кустарным технологиям. Когда он узнал от директора, что целью является не художественная подготовка, а общая ориентированность обучаемых в культуре, он предложил изменить педагогические формы и методы. Технологии и приемы, которые он применил, позволили решить эту проблему за полгода вместо четырех. Обучаемых вдруг перестал устраивать низкий уровень программ телевидения, а читать они начали много и выборочно. В его педагогических технологиях не было никаких особых новинок, но он применил их в точном соответствии с поставленной целью. Он понял, что необходимо добиться “умения сравнивать” и ввел параллельный показ слайдов с нескольких проекторов, он применил для этих же целей статичную технику коллажа, ввел в обиход мировые художественные образцы и нормы, задал “элитарные зоны” — и дальше процесс пошел сам и без него. Но главное: Д. Нельсон отрефлектировал свои приемы и впоследствии перенес эти технологии, несколько расширив их, в образовательные американские телепрограммы (Дж.Нельсон. Проблемы дизайна. — М.: Стройиздат, 1965).

С позиций теории деятельности А.И. Субетто, этот дизайнер акцентировал внимание на распознавательной деятельности, которая в основе строится на специфических процедурах классифицирования, и эффективно обеспечил их технологически. Он проделал все операции уровнем выше, чем это делают обычно педагоги: проанализировав цель, а не применяемые методы, сумел сменить педагогические технологии. Нам необходимо поступить аналогичным образом.

Что касается технологического набора внутри педагогической технологии на этом уровне абстрактности, то он троякий; обобщая его, можно выделить три слоя:

- управленческий (совокупность операций);
- педагогический (организованные процессы);
- специфически предметные операции классифицирования.

Второй выход — использование в новых педагогических технологиях классификационных инвариантов, которые применимы в любом роде деятельности, в любой предметной сфере. Но для этого их нужно как минимум выделить и представить в отчетливой форме до начала технологизации. Именно этому аспекту посвящена теоретическая часть нашей работы, в которой мы выделяем и описываем наши ключевые понятия и их классификационные свойства.

е) Сущность учебного процесса в разных подходах

У нас нет иной возможности анализировать сущность учебного процесса, кроме исследования того набора методов и обобщений, который описан в литературе. А здесь, в подавляющем большинстве случаев, речь идет о знаниях, и только о знаниях. Но, поскольку мы приняли тезис, что технологическая часть может быть выделена в достаточно инвариантном виде, проанализируем то, что есть в наличии. Первое, о чем пойдет речь, — управленческая компонента.

Педагогическую технологию в этом ракурсе рассматривают через раскрытие педагогом:

- сущности учебного процесса;
- структуры каждого занятия;
- этапов управления учебным процессом со стороны преподавателя.

Итак, сущность (теория) — структура (связи) — этапы и управление ими (компоненты во времени).

Передача информации в образовательном процессе осуществляется через восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение и систематизацию. Это — полный цикл учебно-познавательной деятельности (221). Ракурс такого рода можно назвать психолого-педагогическим. Пройдем по обозначенным шагам, рассматривая их применительно к нашей теме и давая им расширенные трактовки.

1. Восприятие.

Это реакция “схватывания” объекта изучения.

В простейшем дуальном виде выделяют первичное восприятие, которое ограничивается только уровнем узнавания предмета изучения, и вторичное — как реакция детального видения объекта изучения.

В психологии восприятия, которая очень важна для педагогики искусства, ученый В.П. Зинченко выделил девять блоков, и все они достаточно существенны (119). В принципе, можно выстроить на этом уровне целую палитру отдельных техник восприятия. Она, например, очень хорошо отработана в упражнениях по обучению театральных и кинорежиссеров и актеров, ее начала описаны К.С. Станиславским (*Моя жизнь в искусстве*. — М.: Искусство, 1962).

Между простейшим дуальным и очень разветвленным и сложным дифференцированным пониманием восприятия у Зинченко или в методе Станиславского располагаются педагогические опыты многих передовых преподавателей, которых еще недавно называли новаторами. Их характерной чертой является либо тройка (минимальная полнота), либо пятерка уровней (оптимальность). Изучаемое содержание повторяется ими многократно, восходящими циклами, это — классический прием всех педагогов. Например, В.Ф. Шаталов часто объясняет новый материал трижды, при этом каждый раз все больше и больше выделяет самое существенное, самое основное. Кстати, предельным количеством повторов, где уровни все еще выделяются нашим сознанием, является двенадцать (например, по этому принципу построена древнеиндийская педагогика, из которой Н.К. Рерих почерпнул идею своих 12 книг).

Тройка и пятерка являются наиболее часто встречающимся педагогическим набором циклов в повторении. Это связано с такой характеристикой информации, как оригинальность и банальность. После пяти повторов информация без специальной модификации становится банальной. И только искусство способно обеспечить характерную информационную избыточность, за счет которой достигается и большее количество повторов без превращения информации в банальную. Продлевая эффективную длительность воздействия информации, повторение служит средством развития высших форм памяти, прежде всего произвольного запоминания. Вместе с тем исследования показывают, что повторение не является безусловно необходимым для долговременного запоминания, — **понимание обеспечивает большую эффективность восприятия, достигается оно установлением смысловых связей и, соответственно, смысловой нагрузкой сообщаемых сведений.**

2. Осмысление.

Осмысление полученной информации происходит в процессах анализа и синтеза. Здесь иногда выделяют три вида единой аналитико-синтетической деятельности: анализ, синтез, обобщение. Но, с нашей точки зрения, последнее есть как бы снятие — анализ через синтез, проводимый в автоматическом режиме.

Когда в качестве важного момента при осмыслении называют вычленение главного с целью установления существенных признаков изучаемого объекта и установления связей между его частями или между данным объектом и иными, то, по сути, описывают операции классифицирования и некие качественные параметры таких операций. Если подходить с этой позиции, то можно значительно расширить здесь набор педагогических техник, направленных на осмысление.

3. Запоминание.

Запоминание информации — это запечатление ее в памяти. Здесь мы снова имеем дело с циклами, но несколько иной ориентации — в них либо участвует, либо не участвует воля обучаемого. Самый распространенный подход состоит в выделении тройки видов запоминания: первичное, текущее и закрепление.

Первичное запоминание играет важную роль в обучении для безошибочного понимания и применения знаний. Его психологи относят к стойким (сохраняется в памяти длительное время).

Текущее, или произвольное, запоминание осуществляется как бы само собой в процессе операций с предметом.

Наконец, закрепление — это произвольное запоминание. Оно формируется в специально организованных для этого условиях. Это — специальное действие, конкретная задача которого — запомнить точно, на максимально продолжительный срок, с целью последующего воспроизведения или просто узнавания — определяет выбор способов и средств запоминания, тем самым влияя на его результаты (236). Типичным для этого вида запоминания является СЛОЖНОЕ ОПОСРЕДОВАННОЕ строение, которое предполагает составление предварительного плана, продуманную композицию изложения новой темы, выделение смысловых опорных пунктов, семантическую и пространственную группировку материала, представление материала в форме наглядного зрительного образа, соотнесение его с уже имеющимися знаниями.

В педагогической среде установлено, что закрепление зависит от нескольких факторов. Укажем на них:

- уровень сформированности познавательных мотивов (это условие подтверждено исследованиями психологов П.И. Зинченко и А.А. Смирнова);
- характер и качество преподавания;
- уровень познавательной активности учащихся;
- установка преподавателя на запоминание существенного.

4. Применение.

Применение освоенного связано с включением обучаемых в деятельность по объяснению разных явлений реальной действительности, соотнесенных в нашем случае с такой сферой, как искусство, по выявлению закономерностей развития искусства, по толкованию конкретных произведений, по определению значимости того или иного шедевра и его роли и места в истории мировой литературы, а также в истории русской литературы, по производству собственных произведений (причем последнее является зеркалом

понимания, то есть освоения содержательности специфики литературы как предмета эстетического цикла).

Усвоить учебный материал значит понять его: располагать содержанием предмета значит не только запомнить, но и научиться применять освоенное в разных сферах деятельности — это и есть конечная цель преподавания: творчество как самоцель, независимо от того, какую профессию обучаемый изберет.

5. Обобщение.

Всякое обобщение — это процесс перевода их от единичного к общему. Можно назвать следующие виды обобщений:

- первичное — осуществляемое во время восприятия, в результате которого и создается общее представление о предмете;
- локальное (понятийное) — связанное с выявлением внутренней сущности изучаемого объекта, в результате происходит усвоение отдельных понятий;
- тематическое — усвоение системы понятий как результат;
- итоговое — усвоение системы понятий по курсу как результат;
- межкурсовые (межпредметные) обобщения, в результате которых формируется система межпредметных понятий.

6. Систематизация.

Это — упорядочение уже изученного и усвоенного в системе. Систематизация осуществляется на основе деятельности по включению части в целое.

Важно учесть, что все указанные процессы протекают в диалектическом единстве. Уже при восприятии идет осмысление, соотнесение с имеющимися знаниями, опытом, запоминанием. Такова природа рефлексии, в результате которой происходит включение нового в опыт усвоенного знания. В определенные моменты обучения всегда будет доминировать какая-то задача, направляющая процесс в то или иное русло: осмысление, применение, обобщение, систематизация.

1.4.4. Концептуальная модель

Мы проанализировали разнообразные подходы, следует включить в обсуждение применяемые непосредственно нами модели. Демонстрируем ту, что отвечает нашей эстетической концепции.

Процесс развития личности идет прежде всего на учебном занятии, поэтому важно обеспечить включение каждого обучающегося в разные виды деятельности, сочетание которых определяется целью учебного занятия и отдельных его частей.

Свою задачу мы видим в том, чтобы усилить развивающую направленность образовательной системы.

С учетом нашего акцента на литературу можно выделить основные дидактические задачи, которые выполняются в процессе преподавания. Они выделены нами на основе аналогии — так была построена типология ценностей у Платона, который использовал схему из четырех компонентов достаточно часто и опирался при этом на учение о четырех первостихиях (137). Итак, четыре дидактических пространства (задачи преподавания литературы):

1	2
3	4

1. Творение
2. Понимание
3. Исследование
4. Отношение

Схема 22.

Каждая задача решается с помощью соответственной функции, представляющей одно из 4-х пространств искусства как сферы деятельности:

1) креативная функция решает задачу развития способностей к созданию (производству) литературных произведений (творчество, вернее, творение);

2) функция развития понимания решает задачу развития способностей к восприятию (потреблению) литературных произведений, основой чего является понимание;

3) исследовательская функция решает задачу формирования знания о литературном процессе, включающемся в широкий контекст знания об искусстве в целом (искусствознание), знания о развитии общества и человека,

основой чего являются навыки исследовательской работы в этой области;

4) критическая функция решает задачу развития способностей к критике (выражению отношения) литературных произведений (искусствоведение), привития навыков специфической исследовательской работы в сфере литературно-художественной критики.

Разные виды учебных занятий, определяясь той или иной целью учебного занятия, могут входить в состав разных типов обучения. Все формы учебных занятий взаимосвязаны между собой логикой усвоения учебного материала. В одной логике мы говорим о движении от восприятия до комплексного применения, обобщения, систематизации и оценки. В другой мы говорим о творении, понимании, исследовании и отношении. Легко видеть, что в обоих случаях мы говорим об одном и том же на разных языках, но если первый язык приспособлен к освоению знаний, то второй — к освоению мира литературы, где кроме знаний есть еще кое-что, называемое по праву верхним уровнем освоения предмета, т.е. освоения его содержательности, представляющей содержание + смысл.

Цикло-блочная система обучения

На всех этапах учебно-познавательной деятельности (УПД) обучаемый должен быть активен, ибо мы исходим из убеждения: только то учебное содержание осознанно и прочно усваивается, которое стало предметом активных действий обучаемых. Следовательно, задача состоит в том, чтобы обеспечить максимальную активность в учебном процессе, и здесь наша опора на феномен “учения” дает наилучшие результаты.

В разработке структуры учения можно встать на позицию любой научной теории деятельности. Одним из первых авторов, развивших это направление в современном знании, был М.С. Каган (Человеческая деятельность. — М., 1974). Он выделил четыре основных вида деятельности, что совпадает с четырьмя функциями, выделенными и нами на основе типологии ценностей Платона. М.С. Каган использовал выявленную современной технологией главную функцию психики — функцию непосредственного управления конкретными процессами человеческой деятельности. Вслед за ним в механизме непосредственного управления деятельностью со стороны психики мы выделяем 5 компонентов учения:

1) мотивационный, включающий в себя потребности, интересы, мотивы, т.е. все то, что обеспечивает включение обучаемого в процесс активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания;

2) ориентационный, связанный с понятием цели учебно-познавательной деятельности, ее планированием и прогнозированием;

3) содержательно-операционный, состоящий из двух взаимосвязанных частей: системы базовых знаний и способов учения;

4) ценностно-волевой, включающий в себя внимание, волю, эмоциональную окрашенность действия;

5) оценочный, содержащий систематическое получение обратной информации о ходе и результатах УПД на основе сличения с целью, а также оценку самого себя в этой деятельности (наличие данного компонента в структуре учения и взаимосвязь всех компонентов между собой обеспечивают самоуправление процессом со стороны самого обучаемого).

Таким образом, процесс учения с позиций дидактики представляет собой организованную преподавателем (или самим обучающимся) целенаправленную самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения.

Все эти элементы в реальном процессе учения протекают в диалектическом единстве.

Отметим некоторые существенные для нашей педагогической практики моменты.

Во-первых, учение — это целенаправленный и мотивированный процесс, поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы включать каждого обучаемого в деятельность, обеспечивающую формирование и развитие познавательных потребностей (желания познать), переходящих в их осознание — познавательные мотивы. Этому процессу способствует осознание обучаемым цели предстоящей деятельности. Цепочка, в которой протекает этот процесс, выглядит так:

П (потребность) — М (мотив) — Ц (цель) — Д (действие)

Следует обязательно сюда добавить R (рефлексию как восхождение от непонимания к пониманию, или осуществление связи между пониманием знаков и самопониманием, где самопонимание = освоение смысла + присвоение этого смысла). Рефлексия, сопровождающая понимание, представляет собой необходимое для обогащения личности действие по осознанию и оценке результата, по выявлению ошибок в процессе обучения и их причин, именно рефлексия обеспечит требуемый уровень достижения цели.

Во-вторых, успешность учения зависит от овладения обучаемым необходимыми знаниями и способами деятельности, что требует от преподавателя поиска путей постоянного развития общих учебных знаний.

В-третьих, учение — деятельность самоуправляемая, и вне этой позиции оно осуществляться не может. Именно данный момент требует обеспечить личность умениями оценить, отрефлексировать свою деятельность, ее результаты и себя в этой деятельности. Можно сказать, что обучение, которое обеспечит высший уровень познавательного процесса — понимание, возможно лишь при условии привития обучаемому методологической культуры, в основе которой лежит рефлексия — “связка между имеющимся и приобретаемым опытом” (39, 9). Рефлексия сопровождает понимание, она является не только деятельностью над опытом, но и источником опыта, активным процессом. Иными словами говоря, понятие “рефлексия” — родовое по отношению к понятию “понимание”, понимание есть одна из разновидностей рефлексии. Для дидактического плана, который мы развиваем в педагогике, важно, что в основе понимания лежит рефлексия.

1.4.5. “Психология искусства” Л.С. Выготского как методологическая основа построения нашего дидактического метода

Среди книг, влияние которых в научном мире со временем не уменьшается, а растет, “Психология искусства” Л.С. Выготского занимает совершенно особое место. Она увидела свет сорок лет спустя после ее написания и стала в мире научной сенсацией; но только сегодня, когда уже сменились три поколения психологов, воспитанных на этой книге, мы можем по достоинству оценить ее общеметодологическое значение как для дидактики, так и для психологии в целом. Нам она, несомненно, интересна именно своей тематикой, обращенной на литературу как вид искусства.

Рассматривая основу концепции Л.С. Выготского, его ученик А.Н. Леонтьев пишет:

“Предметом исследования в “Психологии искусства” являются произведения художественной литературы. Их анализ особенно труден в силу того, что их материал есть язык, то есть материал смысловой, релевантный воплощаемому в нем содержанию. Поэтому-то в литературном художественном произведении то, что реализует его содержание, может казаться совпадающим с самим этим содержанием. В действительности же и здесь происходит “развоплощение” материала, но только развоплощение не вещественных его свойств, не “физической” стороны слова, как сказал бы позже Выготский, а его внутренней стороны — его значений. Ведь смысл художественного произведения пристрастен, и этим он поднимается над равнодушием языковых значений” (69, 9-10).

“Одна из заслуг Л.С.Выготского — блестящий анализ преодоления “прозаизма” языкового материала, возвышения его функций в структуре творений художественной литературы. Но это только один план анализа, абстрагирующий от главного, что несет в себе структура произведения. Главное — это движение, которое Выготский называет движением “противочувствования”. Оно-то и создает воздейственность искусства, порождает его специфическую функцию.

“Противочувствование” состоит в том, что эмоциональное, аффективное содержание произведения развивается в двух противо-

положных, но стремящихся к одной завершающей точке направлениях. В этой завершающей точке наступает как бы короткое замыкание, разрешающее аффект: происходит преобразование, просветление чувства.

Для обозначения этого главного внутреннего движения, кристаллизованного в структуре произведения, Выготский пользуется классическим термином катарсис. Значение этого термина у Выготского, однако, не совпадает с тем значением, которое оно имеет у Аристотеля; тем менее оно похоже на то плоское значение, которое оно получило во фрейдизме. Катарсис для Выготского не просто изживание подавленных аффективных влечений, освобождение через искусство от “скверны”. Это, скорее, решение некоторой личностной задачи, открытие более высокой, более человеческой правды жизненных явлений, ситуаций” (69, 10).

В этой большой цитате чрезвычайно важно, с нашей точки зрения, выделить ту основную методологическую модель, на которую мы постоянно сможем затем опираться, обращаясь к тексту самого Л.С. Выготского, и уточнять ее по мере разворачивания новых смыслов. Здесь выделен не просто эстетический (точнее, психолого-эстетический), а более высокий по уровню — духовный — план понимания катарсиса — как просветление через понимание. Если развести три представленных плана по уровням целостности человека, то трактовка Выготского, действительно, прямо противоположна фрейдизму:

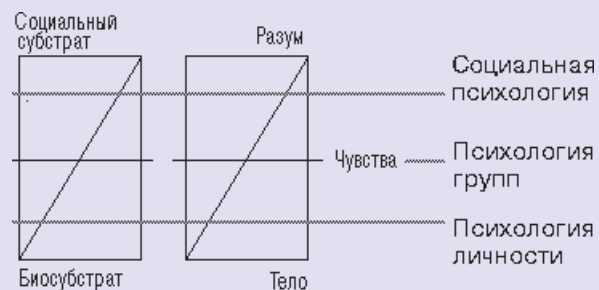


Схема 23.

Называя основные положения, вошедшие в качестве базы в “Психологию искусства”, Л.С. Выготский последовательно выделил

в предисловии книги существующие взгляды на интересующий его предмет: социологический, эстетический, психологический (69, 16).

Примечательно, что мы снова здесь сталкиваемся с той же первоначальной трехуровневой моделью, которую неявно обозначил уже Леонтьев, но здесь она приобретает предметную определенность, освещение одного и того же предмета в ракурсе разных наук:

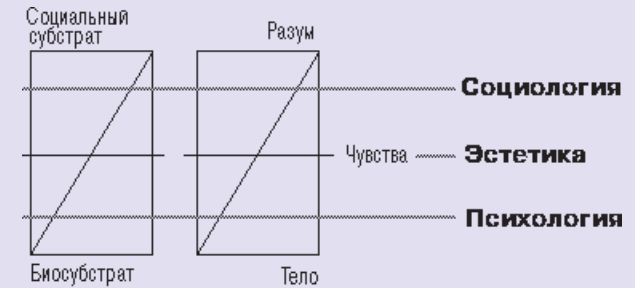


Схема 24.

В описании разных взглядов Л.С. Выготский выделяет неравные отождествления, сведение психологических взглядов к эстетическим или эстетическим — к социологическим. Эта трехуровневая альтитуда будет присутствовать не только во всей его книге, она пронизывает всю науку об образе XX века. Мы встретимся здесь и с социологизмом 20-х, и с эстетизмом 60-х, и с нарождающимся нынешним психофизиологизмом в подходе к образу. Соответственно этим ключевым взглядам, мы получаем в истории и три доминирующие дидактические концепции в интересующей нас сфере:

— гносеолого-социологический взгляд на литературу (с 20-х по 60-е), когда ее использовали в целях воспитания послушного винтика социальной машины, в связи с чем подчеркивались ее познавательные аспекты и ее способность прививать социальные функции;

— социолого-эстетический взгляд (от 60-х и до нашего времени), где литература все так же должна была ковать гражданина, но за ней уже признавались в качестве специфических и некие способности воздействовать на чувства;

— постепенно набирающий вес взгляд на преподавание литературы как на важнейшее психологическое дидактическое средство формирования личности в ее неповторимости и самоценной отдельности.

Следует отметить и внутреннее перемещение, перемещение акцента с объективной психологии (на которой настаивали все ведущие школы 20-х годов и на которой стояла дидактика 20-х) на психологию, в некоторой степени даже отрицающую объективные возможности психологии вообще (что заметно в нашем времени). Кроме того в точном соответствии с циклической закономерностью времени, в нашем веке произошло перемещение интереса с социальной психологии (и с принципа коллективной педагогики) на психологию личности (и на принцип индивидуальной педагогики). Между ними пролегал пространство от психологии страт, психологии игр, принципов психодрамы до психологии малых групп (и очень малых групп). В этом поле Л.С. Выготский — настоящий пассионарий 20-х, но вместе с тем он несет на себе и всю культуру своих предшественников, не сводя психологию до примитивного монотолкования ее как объективной и социологической, что было свойственно его времени. Тогда этого многие не понимали, что и стало причиной его травли при жизни, и только к концу века мы можем оценить его полный (в циклическом смысле пакетный) диапазон взглядов на проблему, свойственный настоящему гению.

Рассматривая “центральную идею, методы ее разработки и содержание проблемы” (69, 17), Л.С. Выготский последовательно обращается к такому понятию, как “объективная психология искусства” (69, 17). Центральная идея психологии искусства его времени — “признание преодоления материала художественной формой” (69, 17), а метод исследования этой проблемы — “объективно аналитический метод” (69, 17). Но в его трактовке присутствуют самые разные взгляды. Он выделил взгляд Геннекена — “художественное произведение как совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции” (69, 17); сегодня такой подход называют семиотическим — очень модный у нас в конце 60-х и в 70-е. Принцип объективности состоит в том, чтобы проводить исследование “безотносительно к автору и читателю,

исследуя только форму” (69, 17) художественного произведения, поскольку лишь форма есть непосредственная данность. Но вместе с тем интересы Л.С. Выготского не могут ограничиться столь узким пониманием проблемы, и он отмечает далее: “Задача настоящей работы существенно синтетическая” (69, 18), и целью ее является “...воссоздать целое” (69, 18). Пакетный подход (Субетто, Тютхин), как мы его понимаем, и есть воссоздание целого.

Переходя к методологии вопроса, Выготский пишет: “Две области современной эстетики — психологической и непсихологической — охватывают почти все, что есть живого в этой науке. Фехнер очень удачно разграничил оба эти направления, назвав одну “эстетикой сверху” и другую — “эстетикой снизу”. Мы сразу же можем перевести и это подразделение в нашу методологическую схему, что позволяет опустить дальнейшие многочисленные подробности разбора этих методов у Л.С. Выготского. Следует отметить, что при возобновлении в нашей науке во времена оттепели эстетической тематики этот взгляд вернулся в науку в знаменитом “споре природников и общественников” (Крюковский):

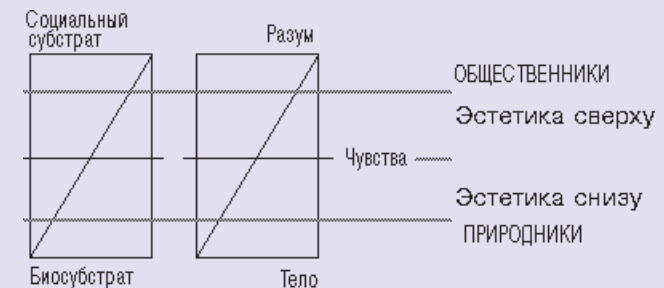


Схема 25.

Проанализированная Л.С. Выготским система приведений многих взглядов в этой сфере к одному (сведение поли- к моно-) удивительно актуальна и поныне, потому следует привести выдержки из нее. Эстетику в этих односторонних воззрениях то представляют “учением об эстетическом поведении (Verhalten)” (69, 19), то говорят, что она должна рассматриваться “как психология эстетического наслаждения и художественного творчества” (69, 20), то утверждают,

что “эстетический объект приобретает свою специфику через восприятие, чувства и фантазию воспринимающего субъекта”. Наконец, у Фолькельта утверждается: “В основание эстетики должна быть положена психология” (69, 20). Выготский в принципе следует тем же путем, но он иначе, чем его современники и предшественники, понимает психологию искусства и ее цели вообще. Вот почему он обращается (как к антитезе психологизма) к философии антипсихологических течений (Г.Шпет). В 60-е годы ту же работу по обобщению эстетики за время после Выготского проделал Л.А. Зеленев, создавший теорию эстетической деятельности (113).

Введенное ранее разделение на “эстетику сверху” (“из природы души”) и “эстетику снизу”, которая “посвятила себя выяснению самых элементарных эстетических отношений” (69, 20), позволяет выяснить сильные и слабые стороны обоих подходов. В “эстетике сверху” чувствуется “сознание необходимости социологического и исторического базиса”, понимание того, что “искусство может сделаться предметом научного изучения только тогда, когда оно будет рассматриваться как одна из жизненных функций общества” (69, 20).

Здесь звучит требование понимать искусство “в его конкретной исторической обусловленности”. “Из социологических направлений теории искусства” Л.С. Выготский сам выделяет исторический материализм, в котором “искусство рассматривается как одна из форм идеологии” (69, 2). Если учесть, что книга была написана на основе его работ 1915-22 годов, когда еще ни о каком сталинском истмате и речи не было, то можно только подивиться его прозорливости. Анализируя точку зрения А.В. Луначарского, который “отделяет социологию искусства от психологии искусства” (69, 22), Л.С. Выготский точно указывает на первоисточник этих взглядов — работы Г.В. Плеханова. Уже в них феномены искусства объяснялись “причинами социологического порядка” (69, 22). Для Л.С. Выготского ясно, что “изучение действия этих механизмов и составляет предмет психологии, в то время как исследование их обусловленности — предмет социологического исследования”. Для него очень важна следующая мысль Плеханова: “...все идеологии имеют один общий корень: психологию данной эпохи” (69, 23).

Здесь мы должны специально высказать нашу точку зрения: Выготский и Плеханов говорят, по сути, о чем-то третьем, о том, что мы сегодня называем менталитетом; о том, что появление тех или иных произведений искусства достаточно жестко обусловлено именно менталитетом и его модификациями. Это является основой исторического и одновременно классиологического подхода в эстетической системогенетике.

На примере Гюго, Берлиоза и Делакруа Плеханов показывает “психологический романтизм эпохи”, породивший в разных искусствах общность выражения: это то, что мы называем интонационным эстетическим модусом “романтическое”. Для Л.С.Выготского важно отметить, что “...психика общественного человека рассматривается как общая подпочва всех идеологий данной эпохи, в том числе и искусства” (69, 23), поскольку он имеет в виду как психику конкретных людей, так и объединяющий их менталитет и его состояние.

Предчувствуя наступление “единственно верного” метода истмата, Л.С. Выготский пишет: “Предметом социологического изучения может быть либо идеология сама по себе, либо зависимость ее от тех или иных форм общественного развития, но никогда социологическое исследование само по себе, не дополненное исследованием психологическим, не в состоянии будет вскрыть ближайшую причину идеологии — психику общественного человека” (69, 24). “Все дело в том, что искусство систематизирует совсем особенную сферу психики общественного человека — именно сферу его чувства. И хотя за всеми сферами психики лежат одни и те же породившие их причины, но, действуя через разные психические *Verhaltenweisen*, они вызывают к жизни и разные идеологические формы” (69, 24). Если вернуться к базовой схеме, то Выготский здесь достаточно настойчиво использует авторитет Луначарского и Плеханова, чтобы “отдать кесарю кесарево”, но сохранить особое место эстетики и психологии искусства, не давая редуцировать их до социологизма, что, как известно, вскоре и произошло.

Говоря о существовании двух направлений в эстетике, он как истинный диалектик пишет, что “каждое из них получает смысл только в общей философской системе” (69, 25). Но для создания такой системы ему не хватило времени жизни. Основные методо-

логические моменты он наметить успел. Также он решил основные проблемы эстетики и психологии искусства своего времени, да и нашего века в целом, еще за десять лет до своей смерти.

Переходя в собственно психологическую область, он отмечает, что здесь самым важным является отграничение социальной психологии от индивидуальной. “В самом деле, точка зрения социальной психологии или психологии народов, как ее понимал Вундт, избирала предметом своего изучения язык, мифы, обычаи, искусство, религиозные системы, правовые и нравственные нормы” (69, 25). Он призывает “изучить самый раствор, самую общественную психику, а не идеологию. Язык, обычаи, мифы — это все результат деятельности социальной психики, а не ее процесс” (69, 25). Касаясь широко известных в то время взглядов В.М. Бехтерева, он заявляет: “При этом предполагается, что есть особая индивидуальная психика, а затем уже из взаимодействия этих индивидуальных психологий возникает коллективная, общая для всех данных индивидуумов. Социальная психология при этом возникает как психология собирательной личности” (69, 25). Уже тогда он подвергает подобные взгляды критике: “Эти психологи не допускают мысли, что в самом интимном, личном движении мысли, чувства и т.п. психика отдельного лица все же социальна и социально обусловлена” (69, 25).

По сути, Выготский продолжает развивать все ту же трехуровневую схему, но вводит в нее новый пласт рассмотрения, чисто психологический, и разводит его на три разные психологии:

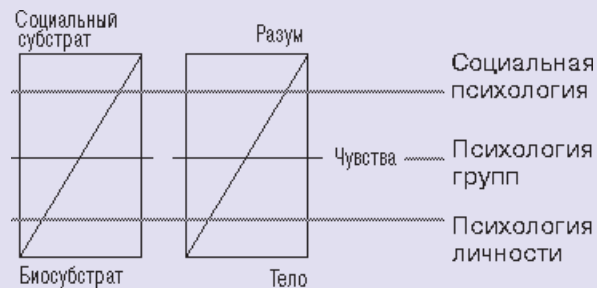


Схема 25а.

Для него неразрывность этого образования очевидна, вот почему и “психика отдельного лица все же социальна и социально

обусловлена” (69, 25); человек есть биосоциальный субстрат и изучать отдельные его стороны можно, только памятуя об общем. Между тем его современников такой взгляд не устраивал. Цитируя Г. Челпанова, который считал, что “специально марксистская психология есть психология социальная, изучающая генезис идеологических форм” (69, 26), Выготский называет его взгляд совершенно неверным и заключает: “Скорее верна как раз обратная мысль, именно та, что индивидуальная... психология только и может стать марксистской” (69, 26). Если под марксистской наукой понимать, добавляет он, “крупно систематизированную область познания целой части мира” (69, 27).

Синтезируя проявленность в художественном произведении и социальной и личностной психологических составляющих, Выготский пишет: “Путь пловца, как и творчество писателя, будет всякий раз равнодействующей двух сил — личных усилий пловца и отклоняющей силы течения” (69, 29). Вот почему он говорит, что социальная психология, как и “интерментальная психология (интерпсихология) Тарда”, должна получить совершенно другое значение именно при исследовании феноменов искусства. Подводя к скрытой трехъярусной схеме, он указывает, что “следует различать социальную и коллективную психологию” так, чтобы “различие основывалось на степени организованности изучаемого коллектива” (69, 29). Аналогом выступает “понятие об общей рефлексологии в отличие от коллективной у Бехтерева” (69, 29).

“Что же тогда составит предмет коллективной психологии в собственном смысле слова?” — задает вопрос Л.С. Выготский и отвечает, что это — некая часть личной психики в условиях ее коллективного проявления. “Таким образом, вместо социальной и индивидуальной психологии следует различать социальную и коллективную психологию”, — заключает он. Именно это его рассуждение и позволяет нам подтвердить адекватность выдвинутой выше трехъярусной модели.

Основываясь на этом понимании, Л.С. Выготский проводит дифференцирование эстетик, мотивируя тем, что “историческая эстетика была связана с социальной психологией, а нормативная эстетика — с индивидуальной”. Но гораздо более существенным,

чем различие количественное, для него является различие качественное — различие между субъективной и объективной психологией искусства. Эстетическое переживание остается загадкой, поскольку, как гласит французская пословица, “искусство в том и состоит, чтобы скрывать искусство” (69, 30).

Анализируя процессы, происходящие в психологии его времени, Выготский резюмирует: “...мы имеем группу психологов, ушедших еще глубже в субъективизм, чем прежде (Дильтей и др.)” — и, с другой стороны, наблюдает “различные попытки создания объективной психологии” (69, 32). Но психологии, по его мнению, еще только предстоит “сделаться объективной” (69, 32). Он рассматривает, как формируются элементы методики объективации, например “при помощи ритмической кривой, которую Андрей Белый записывает для отдельных стихотворений” (69, 32), или на примерах отождествления стихотворных размеров с интонациями. Суждения ряда авторов в этом отношении кажутся ему весьма относительными. Вот одна цитата из книги Григорьева: “...попытка использовать хорей для элегии так же нелепа, как нелепо, по остроумному сравнению поэта И. Рукавиш-никова, лепить негра из белого мрамора”, которую Л.С. Выготский тут же критически комментирует: “В скульптуре негр может быть белым, как в лирике мрачное чувство может выражаться хореем”. И резюмирует спор словами Гершензона: “...для Пушкина размер стиха, по-видимому, безразличен...” (69, 33).

Сам этот фрагмент полемики для нас очень важен, поскольку, как ни странно, со времен Л.С. Выготского никакого продвижения этой проблематики не наблюдалось, а она нас крайне интересует, так как входит в состав нашего дидактического метода. Л.С. Выготский подмечает здесь два важных аспекта: и определенную нормативность, привязанность тех или иных форм и жанров к выразительным модусам, и их подвижность, которую задают такие гении, как Пушкин. Например, вполне понятно, что драма, комедия и трагедия имеют свои композиционные и ритмические законы, более того, в какие-то периоды времени эти законы осознаются и нормативно осмысляются в разных поэтиках (скажем, классицизма), но уже во времена Гоголя мы можем с удивлением прочесть на прозаической книге “Мертвые души” слово “поэма”. Таким образом, Л.С. Выготский остро чувствует

относительность (релятивность) всякого нормативного утверждения, а привязку некой устойчивой формы к интонации справедливо считает принадлежностью очень локального отрезка истории.

Объективизм, присущий всему периоду 20-х, требовал иного. Не только психологи и дидактики, но и такие уникальные философы, как Павел Флоренский, такие практики искусства, как Фаворский или Кандинский, были всерьез озабочены поисками вневременных закономерностей композиции. Вся великолепная лабораторная работа ВХУТЕМАСА была построена на основании этого исходного постулата объективизма — и дала уникальные результаты. Величие Л.С. Выготского состоит в том, что он отнюдь не отрицает возможностей одного, тут же говорит о его ограниченности и конечности: объективный метод уже к концу 30-х во многом исчерпал себя, а в наше противолежащее по циклу время он просто отторгается в менталитете, хотя в науке ему замены нет.

Подводя итоги эстетическим теориям и литературоведению дореволюционной русской школы, Л.С. Выготский специально рассматривает взгляды Потебни. В рамках преобладающего в начале века объективизма школа этого теоретика получила преимущественное развитие, поскольку рассматривает “...искусство как познание”. Л.С. Выготский выделяет характерные черты метода этой школы и относит ее, если использовать нашу трехъярусную схему, к верхнему уровню: “Восходя к Гумбольдту, эта точка зрения была блестяще развита в трудах Потебни и его школы”. Заметим, что на этом уровне объединяются тенденции как социологизма, так и рационализма, и объективизма. Одним из этих проявлений является гносеологическая школа, развитая в искусствоведении не только Потебней и его учениками. Будучи герменевтом, Выготский сразу находит ее корень — учение Гумбольдта. Отмечая односторонность этого метода, Выготский выделяет два характерных недостатка:

1) “пробел теории Потебни” таков, что при ее использовании придется “исключить едва ли не большую половину искусства” (69, 53);

2) понимание художественных произведений в этой теории практически неотличимо от понимания продуктов науки.

Л.С. Выготский отмечает, что ценность произведений искусства отнюдь не сводится к ценности познавательной и попытке исследовать

искусство объективными методами до сих пор к полному успеху не приводили, поскольку при этом происходило разрушение необъяснимой целостности художественного феномена. Ключевой проблемой на всем протяжении века была и остается художественная форма. “Ни Потебня, ни его ученики ни разу не показали, чем объясняется совершенно особое и специфическое действие художественной формы”, — пишет Л.С. Выготский. Видимо, поэтому они и пытались от нее отойти: “...поэтическое мышление может быть совершенно независимо от всякой внешней формы (Потебня) — “это есть основное противоречие с первой аксиомой психологии художественной формы, утверждающей, что только в данной своей форме художественное произведение оказывает свое психологическое воздействие. Интеллектуальные процессы оказываются только частичными и составными, служебными и вспомогательными в том сцеплении мыслей и слов, которое и есть художественная форма” (69, 50). Сказано уничтожающе ясно.

Здесь мы сталкиваемся с основным дидактическим акцентом, если говорить о преподавании художественной литературы. Особая субъективистская культура, присущая XIX веку (как мы показали в нашей работе о 300-летнем цикле русской литературы), сменилась в нашем первом веке нового большого витка культурой объективистского толка. Доминанта рационализма и социологизма на первых порах переродилась в аналитический по сути модернизм и сайентизм. К исследованию феномена литературного произведения привлекались достаточно сложные, но исключительно объективистские теории и методы: и структурализм, и семиотика, и кибернетика, и целый веер культурологических и позитивистских подходов. Со временем все они обнаруживали свою ограниченность, а самое главное — неспецифичность. Поставленная Л.С. Выготским еще в начале века проблема психологии искусства, под которой он понимал скорее особую художественную герменевтику, так и не решена. Истинная наука о художественном феномене со своим особым методом и тремя уровнями исследования намечена в этой его незавершенной книге.

Мы упомянули о герменевтической проблематике, опираясь на высказывания Л.С. Выготского. Он как бы предвосхищает самые современные споры вокруг проблем понимания в художественной литературе. Когда он ставит эту проблему, то предлагает проследить

“отличие действия самого точного пересказа от самого произведения”, которое, по его мнению, “служит исходной точкой для анализа особой эмоции формы” (69, 50).

Перед нами именно та проблема, с которой методически сталкиваются все, кто преподает литературу, — проблема ущербности пересказа. Пересказ редуцирует синкретическое художественное до знания, и при этом дискредитируется утверждение, что “...особая эмоция формы есть необходимое условие художественного выражения” (69, 52). Этим приемом мы лишаем возможности обучаемых двигаться “от эмоции формы к чему-то следующему за ней” и исключаем важнейшее “последствие художественного произведения” (69, 53).

Различие между знанием и пониманием, проведенное в этом анализе Л.С. Выготским, в корне меняет саму нашу методическую ориентацию, если мы хотим следовать научным постулатам психологии искусства, а не сводить функцию искусства до познания. Центральным, по Л.С. Выготскому, здесь должен являться “процесс художественного понимания”. И он подсказывает, в каком направлении следует вести поиски: “То, чего мы не в состоянии понять прямо, мы можем понять окольным путем, путем иносказания, и все психологическое действие художественного произведения без остатка может быть сведено на эту окольность пути.” При этом важнейшим является не информация — что сказано, а интонация, способ, стиль: “...как сказано, каким образом представлено известное содержание” (69, 49). Эта интонация переносится не путем оформления в прямом виде, а путем чувственного “заражения”, эмпатии, о чем пишет в своей статье об искусстве Лев Толстой.

Второй важнейший ход, который подсказывает нам великий психолог, заключается в следующем: “...всякое произведение искусства естественно рассматривается психологом как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию”. Здесь мы видим возможность рассмотреть литературное произведение как специально организованное в композицию. Именно это составляет один из главных приемов нашего художественного анализа — он одновременно и объективированный, и качественный, поскольку из художественной формы мы этим шагом вычленим его психологический конструкт и можем делать это на трех уровнях — как конструкт социологический, как

эстетический и как психологический (через раскрытие психологии формы — в том числе).

Свои рассуждения Выготский завершает “формулой: от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов” (69, 39). Эта научная задача в психологии была реализована, к сожалению, фрагментарно, что значительно затрудняет дидактическое оборачивание этой теории в метод и конкретные дидактические методики.

В книге Л.С. Выготского дан анализ “басни, новеллы, трагедии” (69, 40). Этот выбор форм для анализа отнюдь не случаен. С нашей точки зрения, он рассматривает, презентует через эти три формы три используемые нами главные эстетические категории: трагическое — трагедия, прекрасное — новелла, низменное — басня.

а) Герменевтические трактовки понимания

Одно из первых толкований понимания принадлежит Аврелию Августину, средневековому мыслителю: это — “переход от знака к значению, во время которого осуществляется познание значения”. Поскольку данное определение понимания — первое, оно дает право Августину на особую роль — роль основоположника. Августин высказал первые семиотические идеи, первым определил, что такое знак как исходное для понимания: “знак вообще есть предмет, который сверх собственного вида (*species*) или формы, действующей на наши чувства, возбуждает в уме нашем представление других известных предметов” (162, 18). Как видим, метод познания значения для Августина был психологическим — ничего другого во времена Августина не существовало. Да и контекст, к которому мыслитель апеллировал, чтобы понять знаки, являлся исключительно текстовым, т.к. цель понимания у Августина как герменевта была предельно конкретна — учитывалась лишь Библия.

Для сегодняшней герменевтики все это выглядит архаично. Но важно учесть импульс, заданный Августином: линия понимания, сама трактовка его, дошла в таком варианте и до XX века — через философию Лейбница, в основе которой лежит идея монады, через структурализм Соссюра как вариации одного и того же (структурной единицы — исходной ступени понимания) — и получила возможность в XX веке

предстать значительно измененной семиотически. Придерживаясь единого корня (понятия знака), возникли разные школы: это — Г.Г. Шпет и М.М. Бахтин, допускающие знаки лишь в качестве компонентов (слов) крупных структурных единиц (высказывания или текста в целом) — носителей смысловой информации; на Западе — Бенвенист, в прикладном аспекте — Ю.М. Лотман, исследовавший произведения художественной литературы методом структурного анализа (Тартуская школа), в психологии — Л.С. Выготский.

Проблема понимания

Обратимся к словарям.

В. Даль: понимание у него идентично уразумению. Уразуметь, уразумевать означает “понять, постигнуть, понять со смыслом, духовно усвоить себе, обнять разумом” (Даль В. Толковый словарь живого великорусского словаря в 4-х тт., 1980-1982, т. 4, С. 507). Следовательно, уразумение есть способ постижения смысла, и специфика его связана с духовной деятельностью.

Философский словарь: “...присущая сознанию форма освоения действительности, означающая раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета” (307, 350).

Логический словарь: “...универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений” (155, 149).

Словарь русского языка под ред. Ожегова С.И.:

“...1) Способность осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-н.

2) То или иное толкование чего-н.”
(219, 551).

Вычленим из этих формулировок повторяющиеся элементы, присущие пониманию: способность осмыслять, мышление, сознание и содержание, смысл, значение — таковы доминанты понимания, предвещающего разные уровни активности.

У Корета находим общее с формулированием В. Даля: “Понимание — фундамент духовной деятельности, оно означает постижение смысла”

(162, 75). Акцентируя внимание на духовной стороне процесса, Корет замечает, что человек совершенно обновляется, когда создает концепцию идеи: его духовное бытие вступает на путь постоянного обновления.

Герменевтика Гуссерля предъявляет понимание как способ познания (243), что характеризует отход от элементарного к общему. Мы видим: скрупулезный учет элементов текстового материала оказывается на заднем плане, когда обращаемся и к другим герменевтам-философам XX века — Хайдеггеру (314) и его последователю Гадамеру (71; 72). В этом можно вообще увидеть приметку времени, поскольку XX век — это подведение итогов развития цивилизации.

Термин “понимание” у Гадамера семантически окрашен под влиянием герменевтики Хайдеггера. Понимание у него выступает не в качестве одной из черт человеческого познания, а в качестве определяющей характеристики самого его существования, т.е. не как свойство познавательной активности человека, на которую указывают цитируемые словарные статьи, а как способ его бытия (72). Отметим этот скачок в осмыслении основ герменевтической практики как особую веху в развитии важнейших понятий: в философии герменевтики интерпретация и понимание меняются местами, т.е. понимание становится результатом интерпретации, а интерпретация является условием понимания. И четкой границы установить между ними невозможно в герменевтике Гадамера (71).

“Понимание как функция мышления есть субстанция, творящая миры,” — находим мы определение у исследователя герменевтических проблем Н.Г. Корниенко (152, 77). Следовательно, освоение целостности художественного текста и есть главная функция понимания, направленного на создание (“творение!”) мира. Анализ герменевтического контекста приводит философа В.Г. Кузнецова к выводу о том, что понимание — это постижение смысла, а филолога Г.И. Богина — к заключению, что понимание — это освоение художественной содержательности, где содержательность = содержание текста + его смысл (163; 41).

Мы видим, что приведенные здесь в качестве примера трактовки термина “понимание” демонстрируют разные грани целого, акцентируя наше внимание на том, что актуальнее всего для проблемы текстового исследования названным герменевтам. Используя “веер” толкований

важнейшего для нас термина, продолжим речь о герменевтике и в ходе осмысления ее эволюции выкристаллизуем то, что актуально для нашей дидактической проблемы.

Сделаем первый вывод: необходимость понимания, а с ним и другие герменевтические аспекты — интерпретация, мыслительные операции от мелких техник до целенаправленных сложных действий — возникают всегда там, где, говоря словами исследователя данного вопроса Г.Г. Шпета (162, 13), “зарождается желание отдать себе сознательный отчет в роли слова как знака сообщения”.

Современная философская герменевтика возникла на основе искусства истолкования литературных текстов (филологическая герменевтика), Священного Писания (теологическая герменевтика), правовых законов (юридическая герменевтика). Причем особую роль для определения философской герменевтики сыграла экзегеза, т.к. включала в себя теорию знака и значения.

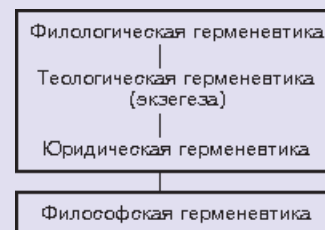


Схема 26.

Вобрав в себя традиционные формы, философская герменевтика как качественно новое духовное формообразование расслоилась на онтологическую (Хайдеггер, Гадамер), методологическую (Бетти), гносеологическую (Рикер):

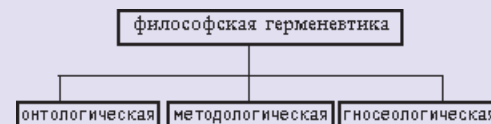


Схема 27.

Новые разновидности герменевтики позволяют, обогащая инструментарий, обратиться вплотную к искусству как экрану

менталитета человечества, своеобразно итожащему развитие цивилизации и культуры в течение тысячелетий.

б) История герменевтики в дидактических выводах

В "Очерке истории герменевтики" (128) мы провели анализ интересующих нас аспектов истории герменевтики. В данной работе мы приводим лишь общие итоги этого анализа.

Герменевтическая проблема понимания затрагивает прежде всего языковое понимание высказанного или написанного слова или исторического (литературного, юридического, философского) текста. Проблема понимания является центральной проблемой герменевтики. Историческое развитие герменевтики было обусловлено прежде всего поиском средств, активизирующих решение проблемы освоения содержательности текста. Диапазон трактовок понимания в герменевтике достаточно широк - от психологической установки (Шлейермахер) до объявления понимания категорией теории познания (Дильтей), от усвоения смысла выражения языка (Рикер, Шпет) до придания пониманию статуса реального существования (онтологическая герменевтика Хайдеггера и Гадамера).

Языковое поле, многоаспектное по своей природе, представило проблему понимания столь же многогранно. Ее решением заняты представители различных наук, чем и объясняется огромное количество точек зрения по этому поводу. Можно без преувеличения сказать: сколько существует областей в научной и практической деятельности человека, связанных с пониманием языка, столько существует и трактовок понимания. Нас же эта проблема понимания должна интересовать с точки зрения теоретического осмысления и практических результатов функционирования языковых знаков.

в) Герменевтика и дидактика

Известный ученый А.Ф. Лосев назвал принцип понимания однопорядковым с принципом отражения, подчеркивая тем самым его основную примету — адекватность восприятия сущностного (188).

Давая оценку современному русскому языкознанию, которое, по его мнению, "влачит жалкое существование в цепях допотопного

психологизма и сенсуализма" (186, 615), он тем не менее воспринял как существенное достижение то обстоятельство, что из философской сферы в русскую науку влилось феноменологическое учение Гуссерля, взгляды которого во многом ученый разделял. Гуссерль в числе важнейших решает проблемы понимания и истины, а точку отсчета для осуществления понимания он находит в языковом плане.

Назовем основные линии развития герменевтики, получившие в XX-м веке новый импульс. Как показала история, важную роль сыграла концепция Шлейермахера, ибо многое из его трудов повлияло на мировую герменевтическую мысль (ее представляют Гуссерль, Хайдеггер, Гадамер, Ницше, Фрейд, Рикер и, в частности, русские ученые — Г.Г. Шпет, М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, Д.С. Лихачев).

Наиболее плодотворным оказался идущий от Шлейермахера принцип разделения объективной и субъективной сторон исследуемого текста. Для убедительности проследим его траекторию во времени, включая XX век, век итогов.

Идея внутренней формы слова, привнесенная в герменевтику Шлейермахером, нашла поддержку и развитие в научных трудах В. Гумбольдта (1767-1835). Разделяя язык и речь, он также подводит исследователей лингвистической проблемы к понятиям внешнего и внутреннего в отношении текста, требующего понимания. Этот подход, в свою очередь, оказался близким Фердинанду де Соссюру (1857-1913), швейцарскому языковеду, основоположнику структурной лингвистики в Европе. Фердинанд де Соссюр, предложив рассматривать язык как систему (структуру), разграничил лингвистику языка и лингвистику речи, синхронию и диахронию.

В нашей русской исследовательской практике подобную концепцию развил ученый-филолог М.М. Бахтин: сигнал узнается, а знак понимается — такова его аргументация разведения на внутреннее и внешнее. Таким образом, внешняя сторона различается как обозначение того, что требует осмысления. Из этого М.М. Бахтин заключает: внутреннее и есть содержание, мысль.

Стремление сделать мысль обоснованной через слово подчеркивается и Г.Г. Шпетом, и М.М. Бахтиным, и А.Ф. Лосевым; А.Ф. Лосев, к примеру, утверждал: "Тайна слова — именно в общении с предметом и в общении с людьми" (168, 181).

В истории русской герменевтики после плодотворных работ философа, эстетика и поэта В.С. Соловьева, посвященных природе символа, сложились 2 направления, отвечавших цели поиска этого мыслителя, — установлению связи слова, символа, понятия, идеи и образа с действительностью, вещью и сущностью в русской мысли, в культуре вообще (168).

Одно из этих направлений, созвучное концепции В.С. Соловьева, представлено колоссальными трудами А.Ф. Лосева и по сути является герменевтическим, поскольку от начала до конца ориентировано на исследование вещей, явлений и понимание их через язык.

Обратимся к главной мысли его работы “Философия имени”. Здесь А.Ф. Лосев буквально градуирует тончайшие понятийные различия, однако понятие логоса как сущности у него идентифицируется с “предметной сущностью”: “Предметная сущность одною своею стороною непосредственно участвует в стихии слова... другая же сторона остается вне слова, конструируя собою предмет, независимый от изменения его в слове и словах” (188, 48). Ученый подчеркивает рефлексивно-генетическую связь “предметной сущности” со словом, отождествляя их, а смысловой образ сущего называет идеей, или “словом вещи”. Формирование смыслового образа у мыслителя как операция сознания — погружение сущности в существование самой вещи, “действительной сущности”, носящее название “энергема” (188, 62). Иначе говоря, “воплощенный логос” и должен быть понят как “форма” вещи в этом значении: “Сущность определенная”, “сущность в модусе явленной” (выраженной), “энергема” — все это является у Лосева своеобразным синонимическим рядом названия процесса рождения смысла (что у Шлейермахера и его последователей называется герменевтическим кругом), снимающего противоположность формы и содержания, формы и сущности. Сравним: у Аристотеля различается форма как “морфа” и “логос” (Аристотель. Соч. в 4-х тт. — М., 1978, тт. 1-2. Т.1, с. 63-363).

Исследователь герменевтической проблемы Ю.Л. Курикалов обнаружил содержательное сходство этих понятий (“энергема” А.Ф. Лосева и “воплощенный логос” Аристотеля) и выразил их общую суть на языке современных герменевтов-философов — “полное информационное содержание вещи в ее реализованной функциональной структуре” (168,

193). Выдвигается и другой вариант, плодотворный по смысловой нагрузке: представить “воплощенный логос” как антиэнтропийную “сущностную информацию” вещи, назвав это “энлогией” (примечательно, что слово “эн-логия” этимологически соотносимо со словом “ин-формация”). Наблюдение приводит еще к одной заслуживающей внимания параллели: трактовке “явленной сущности” А.Ф. Лосева как “энергема” соответствует идея “радиальной энергии” Тейяра де Шардена, синтезировавшего в ней сущностные свойства информации и энергии (322).

Остается — в контексте намеченного краткого экскурса — рассмотреть понимание А.Ф. Лосевым логоса. Для этого необходимо учесть путь многоступенчатого восхождения сущности от “меона” (“меон” — ничто) как инобытия, проделанный ученым в процессе поиска важных звеньев, формирующих это понятие. Логос у А.Ф. Лосева — “становление сущности в инобытии”, или “смысл инобытийного становления сущности”. Логос — энергема — “меон в модусе осмысления” различаются иерархически, ибо энергия — смысл сущности, а логос — смысл энергии:

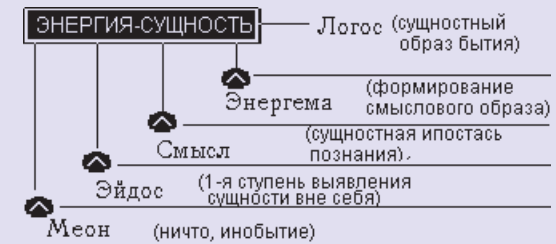


Схема 28.

Эта дифференциация филигранно отточенных, с точки зрения формулирования, и зафиксированных стадий позволяет обнаружить иерархическую природу звеньев на пути к выявлению сущности как сложного энергетического процесса формирования важнейшего герменевтического термина “логос”, обогащая при этом рефлексивный понятийный аппарат. Компоненты, находящиеся на разных ипостасях восхождения сущности к своему проявленному образу через логос, могут пополнить герменевтический инструментарий для исследования любого текста. В принципе мы располагаем благодаря теоретическому

наследию А.Ф. Лосева метаязыком философской феноменологии, столь близкой автору (188, 615).

Поскольку мы коснулись метаязыка, позволяющего объединить многие научные области в некий междисциплинарный комплекс (особенно — филологию и философию), то обратимся ко 2-му направлению, созвучному идеям В.С. Соловьева о природе символа и внутренних связях его со словом и действительностью, сущностью и вещью. Его представляет ученый-филолог XX века М.М. Бахтин.

Чтобы определить направление научного поиска этого мыслителя, назовем имена герменевтов, повлиявших на его творчество: Шлейермахер, Дильтей, Хайдеггер, Гадамер. В русле наших аргументов о сущности языка в освоении мира целесообразно упоминание этих философов, утверждавших следующее: все, что можно постичь, освоить, возможно лишь в горизонте языка. В своем фундаментальном труде “Истина и метод” Гадамер, в частности, пишет: “Бытие, которое может быть понято, есть язык” (71, 548). Как же не процитировать рядом М.М. Бахтина: “Язык, слово — это почти все в человеческой жизни” (25, 297)!

Жизнь духа — таков эпицентр гуманистического исследования русского ученого. По сути его работы носят герменевтический характер, и если он себя так не называл (кстати, А.Ф. Лосев — тоже!), то это обстоятельство вполне объяснимо особенностью времени, в котором было суждено жить и творить.

Обратим внимание на родство формулировок по отношению к герменевтике. Гадамер: “Классическая дисциплина, занимающаяся искусством понимания текстов” (71, 21).

Если проанализировать высказывание М.М. Бахтина, включившего в эстетическую сферу термин Эйнштейна “хронотоп” и оперировавшего им в целях понимания исследуемого текста, то можно убедиться, что проблема понимания занимала ведущее место в творчестве Бахтина: “Всякое вхождение в сферу смыслов происходит через ворота хронотопа” (25).

Унаследовав у Шлейермахера диалогический принцип, М.М. Бахтин в своей работе “Проблема текста” (27) ведет речь об интерпретации и разрабатывает концепцию диалогического понимания (бахтинский вариант герменевтики — это диалогический вариант).

Можно назвать целый ряд трудов (как это делает исследователь наследия М.М. Бахтина Н.К. Бонецкая), в которых ученый размышляет исключительно на темы, актуальные для герменевтики, чтобы окончательно убедиться: “в последние годы жизни М.М. Бахтин осознавал себя в качестве философа герменевтического направления, создателя диалогической герменевтики” (27, 33). Здесь мы и зафиксируем сильнейшее влияние Шлейермахера и Дильтея, в свое время открывших принцип диалога культур.

Н.К. Бонецкая выдвигает те “подборки мыслей”, что носят явный герменевтический характер и позволяют извлечь сходство с европейской герменевтикой и вместе с тем увидеть его самостоятельный путь как герменевта. Например: путь М.М. Бахтина — это “переход от идеи диалога к проблеме понимания текста” (27, 34). В принципе ход, предпринятый ученым, осмыслявшим европейскую герменевтику со времен Шлейермахера, можно назвать противоположным, поскольку Шлейермахер понимание текста сводил к слиянию интерпретации “с темным я”, имеющимся в тексте. Дильтей же увидел дистанцию, разделяющую герменевта и текст, отсюда и неслучайность его выражения “диалог культур”, подразумевающего прежде всего дистанцию временную. Хайдеггер также признает эту дистанцию, более того: у него дистанция является необходимым условием познания — необходимым элементом его концептуального герменевтического круга. Гадамер прочно утвердил диалогическую структуру понимания, а именно: необходимость вопроса и ответа в любой ситуации проникновения в текст.

Принцип диалога, обогащенный новыми теоретическими работами, оказался приметой герменевтики XX века.

Причем, несмотря на яркую выраженность влияния немецких герменевтов, даже целой плеядой их, на характер научных исследований М.М. Бахтина, герменевтика Бахтина вполне самостоятельна и, как подчеркивает Н.К. Бонецкая, не немецкого типа. Это первым отметил исследователь В.С. Библер (Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. — М., 1991. С. 9) и аргументированно обосновала Н.К. Бонецкая в своей статье по поводу самостоятельных герменевтических изысканий М.М. Бахтина (27, 32-42): русский мыслитель, теоретически освоив наследие немецкой

герменевтики, синтезировал в своих исследовательских трудах филологию, философию на уровне философской рефлексии в своем непреклонном следовании к цели — “духовной разумности”.

Герменевтический по существу способ движения мысли и Г.Г. Шпета, и А.Ф. Лосева, и М.М. Бахтина — это общая, объединяющая, несмотря на различие их ориентации в научном поиске, черта русских ученых и одновременно герменевтически окрашенная линия русского философствования XX века, демонстрирующая нам логику эволюции герменевтики, увы, не получившей своего итогового выражения “по причинам исторического порядка” (168, 180).

Мы можем, подводя итоги, зафиксировать каждый качественный скачок в развитии герменевтики, выдвинув критерием метод:

1) герменевтику со времен Августина вплоть до XIX века охарактеризуем как психологическую — это первое естественнонаучное обоснование;

2) в XIX веке приобретает статус науки история, вследствие этого возникают дополнительные возможности для обоснования герменевтики: бурное развитие теоретического языкознания и появление литературоведческих концепций создают опору для филологической герменевтики — она расцветает на новом витке научных достижений;

3) наконец, на рубеже веков, когда сформировался на достаточном уровне аппарат “философии как строгой науки” (Гуссерль, Шпет), возникает герменевтика философская;

4) век XX: происходит онтологизация герменевтической проблематики; возникают новые направления, в которых наблюдается синтез накопленного герменевтикой в течение столетий и привнесенного практикой этого столетия (психоанализ З. Фрейда).

О последнем есть необходимость сказать подробнее уже потому, что и здесь наблюдается конкретное влияние Шлейермахера, открывшего в психике сознательное и бессознательное восприятие, а также бессознательное владение родным языком. Поэтому для герменевта была вне сомнений такая ситуация, когда творец, в совершенстве владея родным языком, создает текст, отчасти бессознательно, поскольку человек может проявиться в произведении и не задумываясь о чем-то, что тем не менее вошло в текст, а

интерпретатор спустя века, работая над текстом как над литературным памятником, оказывается в абсолютно иных условиях, а именно: он обязан рационально, сознательно, компетентно по отношению к знанию древнего языка, традиций, культуры и других особенностей эпохи отнестись к интерпретации. Причем условием творческого успеха здесь является наличие знаний, во многом превосходящих как количественно, так и качественно знания автора. А формула этого успеха заключена в принципе Шлейермахера “лучшего понимания”: “Целью герменевтики является понять текст и его автора лучше, чем сам автор понимал себя и свой собственный текст”.

Именно аспект бессознательного в творчестве автора привел к возникновению в XX веке новых направлений, в их числе — направление, соединившее в себе герменевтику и психоанализ, очень плодотворное, поскольку обогащает ориентацию исследователей в работе над текстами разной природы.

Особо хочется отметить эволюцию принципа “герменевтического круга”. Его автор Августин часть текста соотносит со всем текстом, как с целым, и в результате выясняет смысл целого относительно его частей. Этот принцип — без каких-либо изменений — использовал в своей герменевтике Флавиус. Совсем иной механизм в этот принцип ввел Шлейермахер. Он “узаконил” две разновидности герменевтического круга. Первая унаследована от Августина; вторую можно назвать интерпретацией Шлейермахера: литературный памятник рассматривается как часть, а культура, которую он представляет, — как целое. Такое соотношение между частью и целым получает иную значимость, указывая при этом на второй этап современной семиотики, предлагающий рассматривать текст как единый знак. “Единый знак-текст, — отмечает В.Г. Кузнецов, — функционирующий в культуре, как в целом, представляет собой уже новый аспект современных исследований по герменевтике, которые соединились с идеями и методами семиотики, культурологии и структурной лингвистики” (163, 72).

Картина сегодняшнего состояния герменевтики исключительно дробная. За этим стоит объективная причина. Если начало века представляло собой осмысление нового содержания и оформлялось в крупные блоки, то к концу столетия как к концу цикла наблюдается

формальное разнообразие в пределах того же содержания. Обсуждаются семиотические идеи с опорой на логические и лингвистические изыскания Фреге и Витгенштейна, включаются в активный словарь термины Фреге: имя, значение, смысл. Справедливости ради стоит сказать, что Фреге сыграл ту же роль в развитии понятийного аппарата герменевтики, что и Августин — в свое время, ибо значимость Фреге определяется тем, какие проблемы он поставил. Его заслуга в том, что он заострил внимание на различии смысла и значения, указав логическим путем, что слово смыслом не обладает, даже в структуре предложения. Он произвел переориентацию со знака (носителя смысла в предыдущих концепциях) на предложение как на элементарную единицу, выступающую носителем смысла (312). Можно назвать этот переход в семиотике промежуточным звеном на пути к оперированию более крупными смысловыми единицами — высказыванием, текстом в качестве неделимой структурной единицы.

В целом сегодняшний уровень герменевтики достаточно развит. Как и в прошлом, это объясняется уровнем достижения науки и задач-запросов, выдвигаемых социальной практикой.

Критика Гадамером подхода к истории и языку, охарактеризованного как “изъятие герменевтического измерения”, причинившего ощутимый вред интеллектуальному развитию человека XX столетия, и констатация ущерба развитию русского языкознания Лосевым без учета достижений мировой научной мысли ставят перед нами исследовательскую проблему. Сегодняшнее оживление и актуализация герменевтических основ в духовной деятельности мы понимаем как возвращение на плодородную почву исследования в любой сфере, но в художественной литературе, равно как и в искусстве, — в первую очередь, ибо здесь нет и не может быть однозначных трактовок: искусство многомерно.

Таким образом, обобщая все, что было наработано в области герменевтики, можно сказать: понимание как центральная герменевтическая проблема выражается изначально и только в языке. Отталкиваясь от этого утверждения в качестве исходного, наметим траекторию дальнейшего исследования. Используя это общее для разных вех и направлений герменевтической мысли в ее историческом развитии, вернемся к истокам — к филологической герменевтике,

чтобы, проанализировав ее “сегодняшний” инструментарий, осмыслить дидактические основы инноваций содержания филологического образования и выйти в практическую сферу применения всего арсенала средств в процессе нашего преподавания литературы.

Глава II. ИННОВАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

2.1. Психолого-педагогическая база метода

2.1.1. Центральное звено психологического механизма творчества

Основу психологического механизма творческой деятельности составляет взаимосвязь двух планов действий — внешнего (предметного) и внутреннего (модельного) (232, 178). Этот механизм характеризуется прежде всего развитием способности действовать в уме — внутренним планом действий. Интеллект при этом рассматриваем как **аппарат ориентирования во времени и пространстве**. В этом случае способность действовать в уме становится наиболее актуальной.

В психологии выявлено 5 этапов развития внутреннего плана действий, каждый из которых отчетливо отличается от другого и вместе с тем пластично связан с соседним — переходит в него.

Наша многоуровневая модель анализа художественного текста создавалась прежде всего с учетом возможности развития личности от простого к сложному, где 1-й этап рассчитан на абсолютную неспособность обучаемого действовать во внутреннем плане, как и на абсолютную его неосведомленность в том эстетическом контексте, в котором будет осуществляться процесс обучения литературе как искусству слова.

Результат первого этапа, где осуществляется знакомство с понятийным аппаратом и упрощенным анализом эносем текста, как правило, в основном эмоциональный.

На 2-м этапе выполняются конкретные действия как самоцель, не превращаясь в операции, — на уровне дробных нерелективных техник.

Третий этап — переломный по сути: происходят существенные сдвиги по линии дифференциации деятельности во внутреннем плане. Формируется новый тип активности — сочетание речевой деятельности

и ускоренной теоретической, появляется рефлексия, расчлняются цель и мотив. Причем слово обретает дополнительную функцию: оно становится импульсом собственной команды — программы действий.

Если до этого программа действий была скрыта внутри, то теперь она выносится вовне, четко формулируется на основе поставленных задач в работе с художественным текстом. Способы действий закрепляются, хотя все еще доминирует эмоция “нравится — не нравится” — на уровне субъективной оценки, т.е. нет восхождения к мере рода, с точки зрения Формулы эстетического Л.А. Зеленова, когда обучаемый начинает оперировать ценностной, а не оценочной категорией (113).

На 4-м этапе обретенные алгоритмы превращаются в рефлексивные техники, но это осуществляется благодаря заложенному и освоенному объему знаний, умений и навыков на предыдущих этапах. Развитие структуры деятельности идет прежде всего по линии преобразования способов действия в операции, рефлексивные техники — в средства деятельности во внутреннем плане. В качестве стимуляторов активности здесь чередуются задания практические с теоретическими, если они представляют собой рефлексию. Здесь обучаемый строит вынесенную вовне логическую самокоманду. И контроль, и оценка действий на этом этапе — логические по преимуществу.

4-й этап отличается качеством освоения обучающих технологий, заключается оно в осуществлении рефлексивного рывка, или “скачка” (термин методологии понимания).

На этом этапе формируется и развивается рефлексия, составляющая основу методологической культуры, необходимой при работе с художественным текстом — во всех 4-х пространствах без исключения, что обогащает мышление как логически, так и художественно.

“РЕФЛЕКСИЯ — связка между извлекаемым прошлым опытом и ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения” (39, 9).

БЛАГОДАРЯ РЕФЛЕКСИИ, во-первых, осваиваемый образ ситуации получает какие-то признаки уже освоенных ситуаций, во-вторых, изменяется отношение к старому опыту, к образу уже освоенных ситуаций. Эти изменения дают новый опыт, лежащий в основе понимания.

Акт понимания через рефлексию может приводить к новому знанию. Рефлексия — основа понимания; она имплицитно введена уже в само определение понимания. На четвертом этапе активность рефлексии достаточно высока, показатель этой активности — готовность к перевыражению текста (лингвистический коррелят рефлексивной способности человека).

В случае невозможности другого текста рефлексия никуда бы ни приводела, не выводила бы реципиента к смыслу.

На 4-м этапе благодаря уже упомянутой активности рефлексии возникает своеобразная циркуляция двух планов действия — предметного и модельного (внешнего и внутреннего). Причем процесс этот диалектичен:

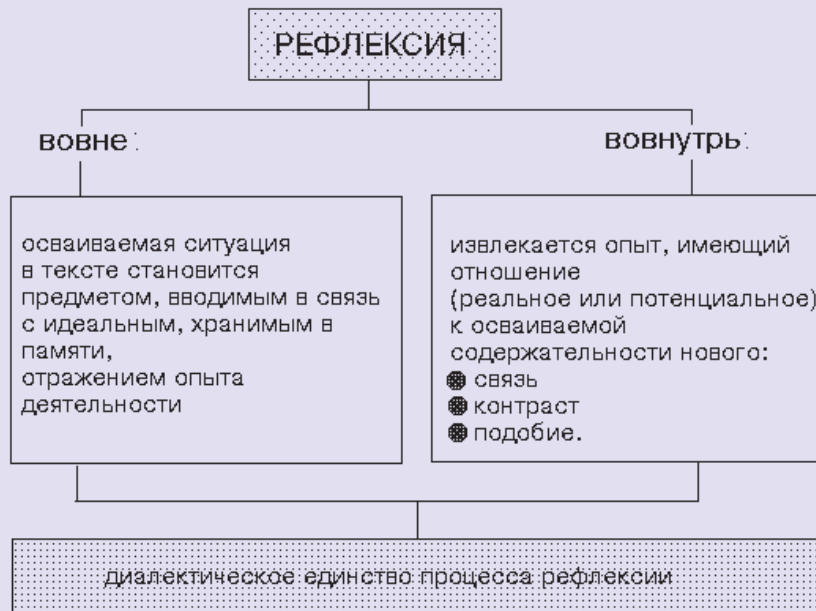


Схема 29.

Исходная направленность вовне и удвоение отражения при направленности вовнутрь — это две стороны рефлексивного акта.

Перефразируя слова Локка, можно сказать, что ОПЫТ деятельности отражения “НАБЛЮДАЕТСЯ” над текущей деятельностью

отражения, а текущая деятельность отражения “наблюдает” над опытом отражения (180, 129).

Рефлексия — не только деятельность над опытом, но и источник опыта.

Элемент рефлексии заложен в простую ассоциацию образов отражаемой действительности: при РЕЦЕПЦИИ нового образа обратиться к образу, сохраняемому в опыте.

На 5-м этапе все названные тенденции достигают полного развития. Его результаты опишем при изложении технологии выработки позиции понимания (см.: “Распредмечивающее понимание как процесс”).

Нам остается лишь предъявить готовую картину тех возможностей, которыми располагает многоуровневая модель эстетического анализа художественного текста, предлагая постепенное восхождение личности к той целостности, которая будет определяться как развитая языковая личность:

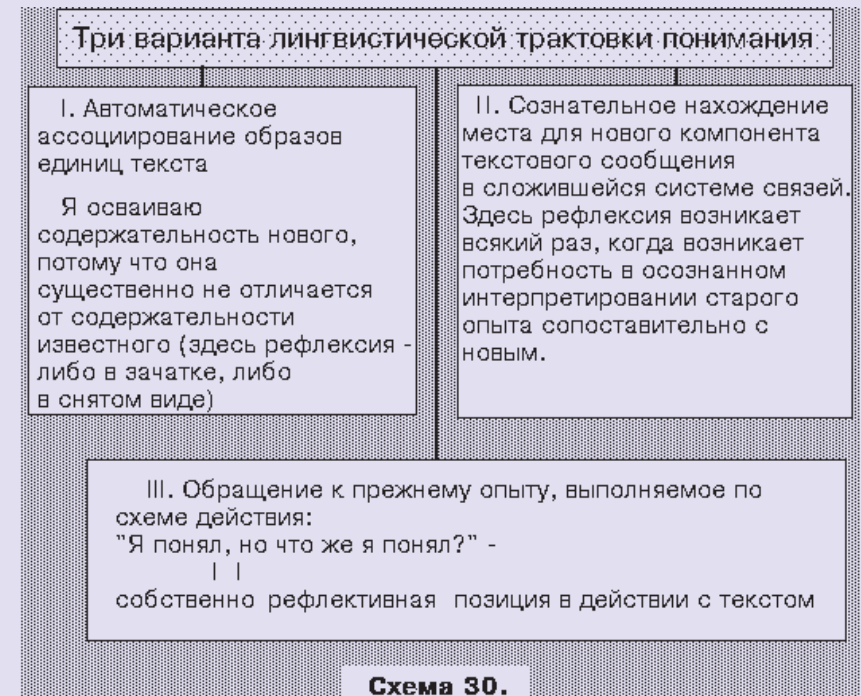
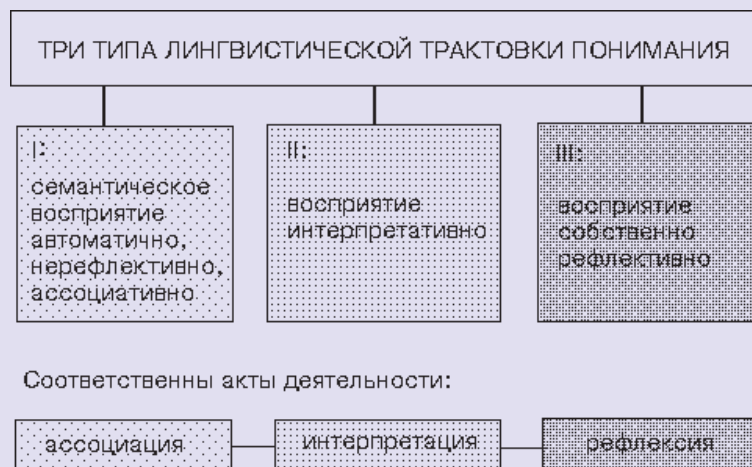
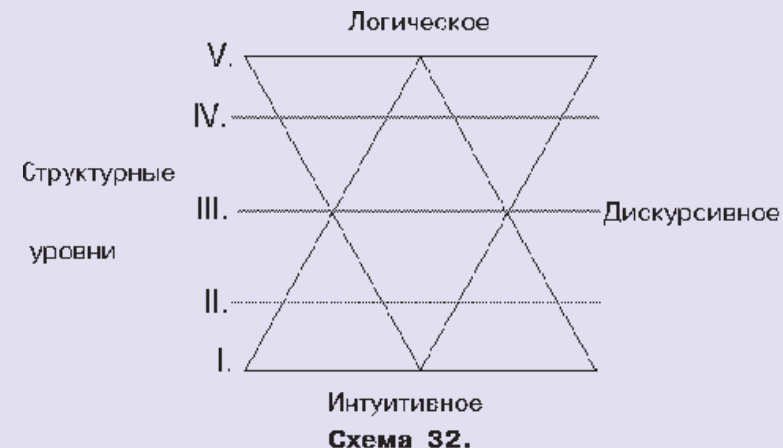


Схема 30.

**Схема 31.**

Таким образом, можно констатировать, что основные психологические этапы интеллектуального развития — это этапы развития внутреннего плана действий через “рефлективный скачок”. Психологи подчеркивают, что совершенствование этого плана определяется закономерностями его связи с планом внешним: “функционируя, внутренний план перестраивает и внешний” (232, 189). Образование внутреннего плана как бы спускается на уровни внешнего, создавая тем самым более обширные возможности для совместного функционирования, для взаимного их обогащения. В отношении содержания субъективного отражения это осуществляется и в ходе дальнейшего овладения культурой, наращивания специального профессионального мастерства.

Несмотря на отмеченные преобразования, в развитом интеллекте этапы его развития сохраняют свои отчетливые следы: они оказываются структурными уровнями его организации. Для нашей деятельности это является критерием качества, педагогическим эффектом, поскольку структурные уровни организации интеллекта должны выступать — и выступают при достижении качества обучения — как функциональные ступени творчества. Образно говоря, обучаемый как бы взбирается по лестнице структурных уровней организации интеллекта, представляющих собой преобразованные, трансформированные этапы развития. С позиции педагогической психологии это выглядит так:



Аргументировано это движение по уровням в психологии следующим образом: “огромное количество фактов, накопленное психологией творчества, полностью подтверждает высказанное положение. Это дает право рассматривать описанную организацию интеллекта человека как его психологический механизм, как психологический механизм решения творческих задач” (232, 190). Таким образом, центральное звено психологического механизма интеллекта можно схематически изобразить в виде двух, проникающих одна в другую сфер.

Исходя из сказанного, обратимся еще раз к типологии понимания как к основе развития языковой творческой личности. На этот раз отметим специфику каждого типа в связи с конкретными действиями по освоению текстовой содержательности:

- а) ассоциация образа, выраженная единицами текста, со значением единиц текста (I);
- б) процесс постижения внутренних связей в содержании текста (II);
- в) движение к знанию в процессе освоения содержательности текста (II);
- г) проникновение в человеческие чувства и переживания, мысли и намерения, и решения, НЕ ЯВНО присутствующие в тексте; проникновение в скрытую сущность процесса (III).

Как явствует из схемы, изображающей механизм творческого мышления, рефлексивный процесс может иметь две формы:

- 1) интуитивную;
- 2) дискурсивную (в случае словесного высказывания — форму интерпретации).

Восхождение к логическому уровню позволяет реализовать траекторию от знания к смыслу — траекторию понимания, поскольку смысл — это мысленное содержание.

Исследователь детского чтения В.И.Лейбсон выделяет три уровня восприятия текста (174, 8-9):

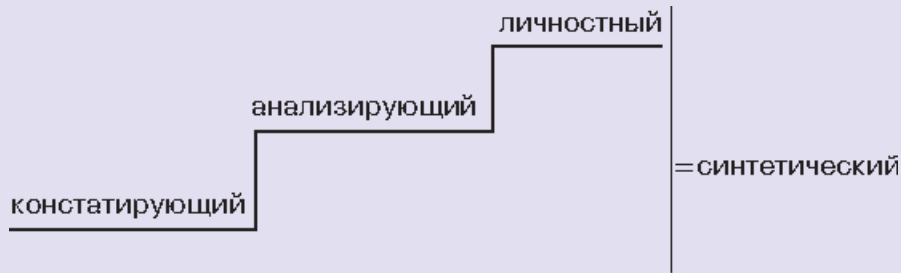


Схема 33.

В психологии речи было отмечено, что в литературном произведении понимается либо “предметное содержание речи”, либо “мысль-вывод”, либо смысл, “выраженный в подтексте” (211, 326-327). Типология понимания Г.Богина позволяет проиллюстрировать это наблюдение с позиции типов, и мы изобразим это на схеме — в виде тех же иерархических уровней, которыми оперируем в процессе обучения:



Схема 34.

Из сказанного можно заключить, что достижение высоких и высших результатов понимания в искусстве обеспечивает художествен-

ное освоение действительности, а в науке — формирование понятия, что можно зафиксировать на схеме в виде актуальных мыслительных операций в соотношении с тем или иным уровнем:

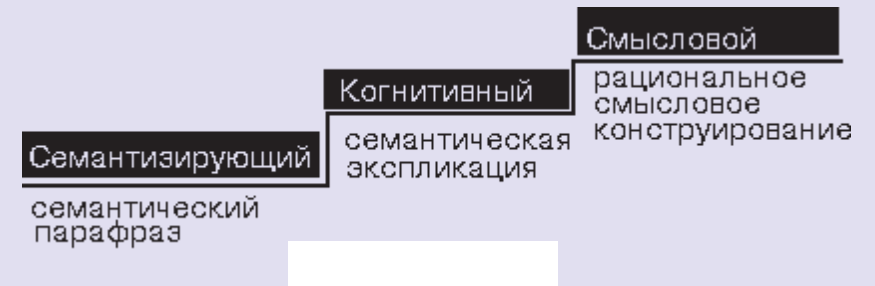


Схема 35.

Критерий творчества

Психология творчества внесла ощутимый вклад в изучение комплекса факторов, способствующих творческому развитию человека. Для формирования личности с высоким творческим потенциалом необходима адекватность педагогических воздействий. И здесь очень важно учитывать психологический механизм творческой деятельности — в противном случае ни одна из педагогических целей не будет достигнута (70; 101; 117; 153; 242; 249; 313). Мы следуем гипотезе о творчестве как о механизме развития (232, 294), как о специфическом взаимодействии, ведущем к развитию, и соответственно ей постулируем дидактические основы нашего преподавания, для которого критерием творчества является механизм развития (11; 17; 48; 94; 202; 203; 306).

Преподавая литературу как искусство слова, добиваясь освоения обучающимися смыслового понимания как приметы качества педагогической деятельности, мы исходим из того, что только этот уровень обеспечивает художественное освоение действительности. Почему это — самооценность? По выражению исследователя данной проблемы В.М. Злотникова, “художественное освоение действительности есть целостное понимание человека” (39, 69). Мы дополним это тезисом о целостности человека вообще, достижимой

через освоение эстетического поля, содержанием которого является искусство — “проводник всех ценностей общества” (121, 21). Наука же не берет человека целостно: она “аспектна, фрагментарна” (39, 69). Поэтому, как бы ни парадоксально это звучало, тексты для распредмечивающего понимания “расширяют понятие информации “за пределы познания”, поскольку этот тип понимания втянут в деятельность художественного освоения мира, отраженного в текстах” (177, 137).

Философ Уайтхед указал на то свойство понимания, которое чрезвычайно важно для нашей концепции: “Понимание никогда не представляет собой завершенного, статичного состояния ума. Оно всегда имеет характер процесса проникновения — неполного и частичного. Когда мы осознаем себя участвующими в процессе проникновения, мы достигаем большего познания, чем тогда, когда ощущаем завершенность работы нашего разума” (301, 371-372).

Понимание — процесс творческий, как и создание художественного текста. Не случайно законы восприятия искусства не только не противоречат законам творчества, но и в известном смысле адекватны друг другу. Наша педагогическая задача в том, чтобы выявить эти законы и сделать их достоянием обучаемых в процессе реализации технологий по освоению всех функций искусства. На этом пути особую помощь окажут некоторые эстетические аспекты преподавания.

2.1.2. Законы искусства

Знание законов искусства — гарантия освоения всех четырех функций искусства, поскольку они коррелируются с творчеством (являются одновременно законами творчества), с исследованием (являются основой знания искусства, его природы), с критикой (являются своеобразным мониторингом примет мастерства эстетического свойства, развивающегося во времени и пространстве) и, бесспорно, с пониманием (являются ключом к постижению тайн искусства).

Искусствоведы отмечают тот факт, что у эстетиков “весьма стойкой остается тенденция введения “художественного мышления” в синонимический ряд категорий “художественное творчество”, “художественное сознание”, “художественная деятельность”, “искусство” (315, 255). Нетрудно убедиться, что перед нами целый спектр смыслов, касающихся специфики эстетического, в той или иной мере соотносимый с какой-либо из 4-х его функций. В одном контексте эстетическое подчеркивает специфику способов воплощения идеи произведения, в другом — акцентируется соотношение между постижением мира художником и претворением собственного видения его в том или ином виде искусства, в конкретном “языке”. Семантическое поле понятия “художественное мышление” способно к непрерывному расширению. И все же оно достаточно явно служит обозначению феномена, позволяющего определить место художественному мышлению как способности создавать художественное произведение (эстетическое) в системе видов мыслительной деятельности.

Разработка аспектов на конкретном материале искусства, творческих процессов способствует уточнению и развитию общих концептуальных представлений о феномене художественного мышления. Это подтверждается рядом трудов о специфике художественного мышления (10; 87; 99; 118; 119; 170; 194; 200; 268; 338).

Чтобы конкретизировать наш предмет обсуждения, обратимся к статье “Мышление” Философского энциклопедического словаря. Здесь, в частности, говорится, что эстетический аспект изучения мышления связан с анализом процессов “созидания и восприятия

художественных ценностей” (308, 382). Видимо, так и следует определить основной предмет художественного мышления в широком смысле. И, хотя искусствовед Е. Высочина замечает, что “процессы созидания и восприятия произведений отличны и по предмету освоения (художник познает действительность, реципиент — произведение), и по направленности, и по характеру протекания процессов” (315, 258), мы возражаем против такого подхода, потому что, во-первых, наш контекст исследования — закономерности эстетического, общие для художника и воспринимающего его творения, последний по большому счету обязан освоить — декодировать — все художественные шифры, заложенные в произведении слоями, иначе, в противном случае, понимание не состоится. А мы знаем, что искусство живо до тех пор, пока есть его истинные ценители — адекватно понимающие тот или иной художественный мир. Более того: по мере развития искусства, способов воплощения художественных идей растет и зритель, читатель, слушатель — в силу того, что происходит взаимоопыление рефлексий, взаимообогащение создателя шедевра искусства и его полноценного ценителя, своеобразно стимулирующего своей готовностью к восприятию и трактовкам художника (99, 22-48).

Во-вторых, мы уделяем наибольшее внимание тем параметрам, которые позволяют судить об особенностях творческого восприятия, художественного сознания. Менталитет, ценностные ориентиры, индивидуально-психологические особенности, свойства творческого дарования, логика художественного совершенствования — все это переплавлено, синтезировано в представлениях о художественном мышлении творца. Материалом для наблюдений могут служить самые разные свидетельства о восприятии, переработке художником впечатлений о мире и воплощении их в художественных произведениях. Особенно показателен в этом смысле — повышения культуры эстетического свойства — творческий процесс. Важно проникновение в лабораторию творца. Но еще важнее способность концентрации внимания на закономерностях художественного воплощения той или иной идеи — закономерностях, перерастающих (переход количества в качество) в законы искусства.

1) Закон иносказания и его разновидности

Анатомируя слово, мы прежде всего открываем двойственность его природы: выражая что-либо, одновременно скрывать. Это позволяет судить о возможностях языка скрывать намеренно некие смыслы. Здесь мы сталкиваемся с проблемой смысла; в собственном смысле слова это — аллегорическая функция языка (аллегория — “alle-gorie” — означает: говоря одно, говорить и другое).

Статья “Аллегория” в словаре литературоведческих терминов раскрывает данное понятие следующим образом: это — “конкретное изображение предмета или явления действительности, заменяющее абстрактное понятие или мысль... Аллегория как средство усиления поэтической выразительности широко используется в художественной литературе. Она основана на сближении явлений по соотношенности их существенных сторон, качеств или функций и относится к группе метафорических тропов” (261, 12). Актуализируем суть аллегории — “основанность на сближении явлений по соотношенности” — для последующего обобщения, пренебрегая узостью толкования, при котором аллегория не более чем средство, троп. Пренебрежение наше условно: допуская, что аллегория есть разновидность иносказания, средство, троп, в известном смысле поставим в синонимический ряд эти понятия, основываясь на общем свойстве — “говоря одно, говорить и другое”.

Словарь “Эстетика”, подчеркивая свойство выражения отвлеченных понятий, мыслей, идей “в конкретных наглядных образах”, трактует аллегория как “принцип художественного осмысления действительности и организацию материала в искусстве” (335, 11), что для нас является приметой уже более широкого понимания этого — иносказательного — качества, присущего искусству. Сам факт распространенности аллегорического принципа в искусстве: в орбиту его воздействия втянуты как моно-, так и полиискусства (например, кинофильмы Ф. Феллини и А.А. Тарковского) — диктует нам необходимость особого учета.

Механизм иносказания, дающий нам право сформулировать на его основе закон искусства, заключается в том, что он располагает дуплановостью: изображается или выражается нечто, что не совпадает

полностью с подлинной содержательностью произведения, но при этом изображаемое или выражаемое помогает обнаружить скрытое, поскольку в произведении сосуществуют особым образом (придуманном художником в каждом конкретном случае) оба смысловых пласта — глубинный и поверхностный. Как здесь не вспомнить символическую по существу музыку Д. Шостаковича, который зашифровывал в своей симфонии мелодию “Замучен тяжелой неволей” как лично выстраданную в его жизни или составлял мелодию из своих инициалов, из графически выстроенных символов, например креста, а то и перекладывал с известным смыслом мелодию путем инверсии нот, — все это, разумеется, с одной надеждой — быть адекватно услышанным, адекватно понятым, раскрытым в своей потаенной сущности.

“Собственно аллегорический смысл художественного образа формируется на основе традиционно закрепившегося смысла, но выходит за его пределы, надстраивается над ним, обнаруживает новое, современное, актуальное содержание” (335, 11) — именно эта особенность фиксируется нами как примета искусства, примета эстетического, давая основания принять ее за эстетическую константу — своего рода ориентир в определении, истинно ли *художественное* то или иное произведение. До сих пор мы говорили, что примета художественного — в исключении прямолинейного изложения или изображения волнующей художника идеи. Сейчас мы обращаемся к этой же проблеме — природы художественности — как бы с другой стороны, когда рабочий принцип художника — иносказание, убеждаясь в его самодостаточности как критерия художественного.

Закон иносказания в искусстве предполагает импульс скрытого смысла, или двойственности смысла, что представляет собой герменевтическую и семантическую проблему одновременно. Сконцентрировавшись на смысле, герменевт П.Рикер сформулировал его семантический закон: закон смысла — полисемия (243, 19). Он сконструировал смысл как “дву- или много-смысленный” и роль этой конструкции смысла свел к тому, чтобы “всякий раз (хотя и несходным образом) показывать, скрывая” (243, 17). А всякую структуру, “где один смысл, — прямой, первичный, буквальный, означает одновременно и другой смысл, косвенный, вторичный,

иносказательный, который может быть понят лишь через первый”, мы вслед за Рикером называем символом. Этот круг выражений с двойным смыслом составляет собственно герменевтическое поле: импульс скрытого смысла, заключенный в произведении, мобилизует работу мышления, которая состоит “в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом” (243, 18), в раскрытии значащих уровней, или слоев, на пути к расшифровке смысла, смыслов, метасмысла.

Отсюда — вывод: ценность искусства, символического по своей природе, — в “способности к двойному смыслу” (243, 39), который, с семантической точки зрения, устроен так, что он передает смысл посредством смысла; в символе первичный, буквальный, земной, часто физический смысл отсылает к фигуральному, духовному, часто экзистенциальному, онтологическому смыслу, который никак не может быть дан вне этого косвенного обозначения. С этой позиции искусство предстает как поле символических выражений, а воспринимающий искусство — читатель, слушатель, зритель — представляет собой источник интерпретационных методов с целью адекватного его понимания.

Типы иносказания в литературе как высшем виде искусства, ближе всего имеющем дело со смыслами, могут быть различными. Рассмотрим наиболее мощные по силе эстетического воздействия.

а) Смысловой тип иносказания

Иносказание смысловое предполагает многослойность смыслов. Данный аспект побуждает нас обратиться к примеру словотворчества В. Хлебникова, чей неологизм является и знаком, и образом. Неологизмы будетлянина, как правило, одухотворены и личностью автора-демиурга, и самодвижением к поиску породы — “словесной руды”.

Словесная многозеркальность, прихотливое смысловое эхо — таковы признаки смыслового иносказания.

б) Ритмический тип иносказания

В статье “Ритм” словаря литературоведческих терминов находим описание особого эстетического эффекта: “...сильные поэтические

произведения, написанные тем или иным стихотворным размером, создают ассоциативную связь между их содержанием и этим размером, которая в дальнейшем может упрочиться, если последующие произведения того же жанра или того же настроения будут написаны тем же размером.” В качестве примеров приводятся следующие: пятистопный ямб — для размышления или неторопливого повествования, вольный ямб — для передачи монолога, пятистопный хорей — элегического свойства и т.д. Закономерность ритмического течения в том, что оно не воспринимается изолированно, а “в живом единстве с содержанием, переплетаясь с интонационно-синтаксической структурой, звуковой инструментальной и другими компонентами, образующими стих” (261, 322).

Фиксируя способность ритма к иносказанию, мы придерживаемся точки зрения А. Белого, который в своей знаменитой книге “Символизм как миропонимание” отстаивает содержательную роль ритма: содержание есть “смутное наше волнение, но от него зависит форма творческого видения, т.е. образ, возникающий в нашей душе; и далее: предопределен самый выбор элементов пространства и времени, т.е. выбор ритма и средств изобразительности; и ритм, и средства изобразительности суть расчленения самого содержания; говоря о пиррихиях в ямбе Пушкина, мы, в сущности, говорим об особенностях художественного волнения у Пушкина; и далее: ритмом и приемом предопределенная самая форма творчества; например, в поэзии форма предопределена то как лирика, то как драма, то как новелла...” (29, 77).

Кратчайшая единица ритма имеет обязательный центр — ударный слог. Определенные комбинации последовательностей типов ритмических структур создают особенности ритма стиха и прозы.

Определяя ритмическое иносказание как модус закона иносказания, сошлемся на колоритнейший пример роли ритма для поэзии В. Маяковского, который настолько зависел от него, что стихи свои “вышагивал”.

Когда мы говорим о ритмическом иносказании, нельзя не обратиться к такому феномену, демонстрирующему данный художественный эффект, как поэма А. Блока “Двенадцать”, сотканная по ритмическому принципу неожиданности, внезапности, неподвижности и непредсказуемости и буквально, звуковым образом

материализовавшая состояние стихии как приметы времени и пространства революционного периода жизни.

Чередование совершенно самостоятельных, словно бы никак друг с другом не связанных стихов, каждый из которых обладает своей интонацией, сообщающейся ему тем или иным ритмом, своей мерой, темой, выраженной предельно кратко и динамично, несет чрезвычайную смысловую нагрузку, которую образно и вместе с тем удивительно точно сформулировал один из учащихся Банк-колледжа: “Блока мы читаем иначе: нам время позволило увидеть другое. Поэт словно всматривается в осколки разбитого зеркала, увиденное запечатлел как истинный художник. Интонации его в поэме нет — это беспристрастная фиксация всего, что видится и слышится. Восприятие отчуждено, объективировано. Образом прочитанного я бы оставил именно осколки разбитого зеркала, трактовка их многослойна: это — разбитая жизнь, символ беды и т.д. И позволяет все это почувствовать ритм, приводящий все в стихийное движение и внушающий ощущение дисгармонии”.

в) Звукописный тип иносказания

Искать в художественной речи чисто звуковые картины — занятие малопродуктивное, поскольку подавляющее большинство явлений невоспроизводимо звуковыми средствами речи. В словаре звукопись рассматривается как “художественно-выразительное, выполняющее определенные стилистические функции применение... тех или иных элементов звукового состава языка: согласных и гласных звуков, ударных и безударных слогов, пауз, различных видов интонаций, однородных синтаксических оборотов, повторений слов и др.” (261, 88). Эту палитру звукового инструментария можно расширить, ссылаясь на специальные исследования в области изучения звучащего стиха и художественной прозы (120, 70): длительность, интенсивность, активное участие гласных в создании особого времени звучания поэтической речи, длительность пауз, регламентируемая разными знаками препинания, и т.д.

Наиболее часты в употреблении звуковые повторы (однородные звуковые элементы): они создают различные виды симметрического звукового построения речи и играют интонационную роль, поскольку

через их повторение, причем акцентированное, в речевом потоке привлекается особое внимание читателя (слушателя). В союзе с интонацией, отмечающей весомые в смысловом или эмоциональном отношении слова, они обретают выразительную мощь, образуя интонационно-звуковую систему речи, тесно связанную с лексической, синтаксической, эмоционально-смысловой ее структурой. Проиллюстрируем звукописное влияние на формирование смыслов для читателя (слушателя) и в прозе и в поэзии, имеющих свою специфику.

Особенности поэтической речи следующие (120, 80):

1) увеличение времени звучания всего текста за счет гласных звуков, преимущественно ударных, и гласных, завершающих синтагму;

2) увеличение суммарной энергии за счет расширения частотных областей спектральной картины гласных звуков;

на основании первых двух особенностей можно сделать важное заключение: “поэтическая речь вокализуется” (120, 72);

3) особенность употребления типов ритмических структур: набор их меньший, чем в прозе, и обладает специфической комбинаторикой типов в пределах поэтического произведения (комбинаторику определяют: а) задание размера стиха; б) большая выделенность каждой ритмической структуры при чтении);

4) специфика интонационного оформления;

5) смена тесситуры (звуковой ткани).

Проза, как известно, не обладает такими постоянными формами повторений, как рифма и строка, да и ритм ее специфичен, следовательно, она не располагает столь последовательно выраженными чертами звуковой симметрии. Если же она использует звуковую симметрию, то достигает необычайного художественного эффекта, т.к. в таком виде она рельефно отличается от прозы в привычном для нас виде.

Переключку звука и смысла можно наблюдать в поэзии М.Цветаевой: “пунш и Пушкин” — словосочетание использует имитацию шипения пенистых бокалов, вскрывая ассоциативную связь гения и творчества как пира, т.е. праздника — особого состояния души при совершении таинства “Союза волшебных звуков, чувств и дум” (125, 64). Стихи к Блоку — осмысление имени как звукового образа, таящего сакральное содержание. На первом уровне во внимание

берется один слог “БЛОК”, где происходит столкновение звонких и глухих согласных, и осмысливается как звукообраз. На втором уровне “Блок” рассматривается как многозначность. И, наконец, в заключительной строке Блок предстает как явление — поэт, гений.

Высокохудожественной находкой можно назвать лейтмотив А.Белого в романе “Петербург” (28): “Лак. Лоск. Блеск” — как атмосферу жизни сенатора и его сына. Чрезвычайность слышимой “Л” в лейтмотиве вызывает ассоциацию с гладкой поверхностью — блестящей, но напрочь лишенной глубины и смысла. В этом сиянии нет волшебства, обаяния — есть лишь отраженный зеркалом холод. И эта мысль — о холоде как стихийности, не поддающейся сознательному упорядочению, так и сознания, изолированного от стихийности, — заложена импульсом скрытого смысла с помощью звукописного иносказания — в романе его выполняет лейтмотив “Лак. Лоск. Блеск”, проецирующий свои серебряные, светящиеся, но холодные нити на все пространство романа.

г) Множество типов иносказания

Мы рассмотрели несколько разновидностей закона иносказания. Те же возможности, глубины и богатства смыслов, таят и другие разновидности.

Это — интонационное иносказание, при котором выбранный творцом “содержательный ритм” сообщает (внушает!) читателю то или иное настроение. Например, ритм стихотворения Б. Пастернака “Гамлет” настраивает на высокий регистр восприятия, адекватный восприятию шекспировской трагедии.

Это — проживание психологического времени, самый мощный тип иносказания, найденный Ф. Достоевским (123), в XX веке этот тип иносказания освоил М. Пруст, написавший суперроман в семи томах “В поисках утраченного времени”.

Это — использование художественной детали в качестве ключа к восприятию целого: вспомним, например, образ лунной ночи, данной через осколок бутылочного стекла в пьесе А. Чехова “Чайка”; в принципе, деталь была излюбленным для писателя типом иносказания.

Это — реминисценция (отзвук иного произведения в каком-либо виде искусства — в поэзии, в музыке); например, включение

в контекст размышлений героя фразы “Природа — не храм, а мастерская” как отзвук известного стихотворения Ш. Бодлера “Природа — храм” в романе И. Тургенева “Отцы и дети” или вплетение менуэта Моцарта в музыкальную пьесу одной из рок-групп, исполняющей симфо-рок.

Это — аллюзия (дословно с французского слово означает “намек”): соотнесенность описываемого с известным изречением или известной ситуацией из художественной литературы (искусства). Так, один из исследователей аргументированно доказал, что детская сказка А. Толстого содержит немало мыслей и тревог, заботивших писателя и в его трилогии “Хождение по мукам” (228).

Аллюзия как тип иносказания позволяет продемонстрировать эрудицию творца (начитанность, владение контекстом мировой культуры). Таков роман И. Тургенева “Отцы и дети”, пронизанный ситуациями, известными из “Одиссеи” Гомера и других произведений мировой литературы, как античной, так и современной писателю.

Рассмотренный ряд иносказательных типов, заключающих в себе импульс скрытого смысла, иллюстрирующих при этом с разных сторон закон иносказания, не исчерпывается названными здесь. Этот ряд всегда открыт для исследователей и может бесконечно пополняться по мере освоения глубины художественного текста.

Психологический механизм этого закона основан на суггестивности, т.е. способности внушать то или иное настроение (236). Рассмотренные нами типы иносказания есть не что иное, как суггестивные компоненты, выявление которых зависит от уровня готовности читателя к пониманию, от уровня его развитости и общей культуры.

“Кодовая, а не декларативная форма искусства — его целесообразный закон” (200, 24-25).

“Искусство — язык художника, — говорил А.А.Потебня, — и как посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а только можно пробудить в нем его собственную, так нельзя сообщить ее и в произведении искусства; поэтому содержание этого последнего (когда оно закончено) развивается уже не в художнике, а в понимающих” (233, 30).

2) Закон избыточности и его разновидности

Суть его можно свести к следующему наблюдению: эстетическая целостность художественного текста (в отличие от нехудожественного) реализуется художественной избыточностью. Мы исходим из того, что “именно произведение искусства является той клеточкой, где скрыты многие существенные тайны искусства” (170, 351).

а) “Экстенсивный” и “интенсивный” пути исследования искусства

Следует отметить, что первоначальное применение принципов системного анализа к художественному произведению, а не к выходящим за его пределы явлениям (жанру, роду, виду) объясняется, в частности, историческими закономерностями развития искусства. В работах историков искусства неоднократно подчеркивалось, что на смену внешним факторам (например, жанровой принадлежности произведения) выдвигаются внутренние, системно-художественные факторы. Но не следует противопоставлять друг другу “экстенсивный” и “интенсивный” пути формирования обобщений в науке об искусстве. Рассматривать определенные совокупности произведений в виде некоторых множеств, на которых реализовано объединяющее их “системообразующее отношение (свойство)”, даже полезно. В роли подобных свойств (отношений) выступают такие исследовательские принципы, как “образ автора”, “точка зрения художника”, “диспозиционность художественной семантики” (304, 16). Эти свойства являются, как правило, доминантными. В качестве наиболее яркого примера можно привести доминантное свойство сохранять для разных поколений свою непреходящую ценность безо всяких изменений художественного текста; иллюстрацией здесь может служить древнегреческое искусство.

Текстовая структура художественного произведения есть предмет нашего исследования с позиции закона избыточности. Установление системообразующего отношения (объединяющего все художественные тексты свойства, по терминологии А.Умова) должно выводить исследование в сферу внетекстовых (точнее, “контекстовых”) структур, в экстрахудожественные области (156, 190; 191, 481). Причем важно

учесть: выход за пределы текстовых структур вызван как раз необходимостью более глубокого проникновения в эти текстовые структуры. Вот почему **огромную роль в нашей педагогической деятельности играет эстетическая системогенетика, рассматривающая менталитет конкретного исторического периода, в который создавался конкретный текст, — для обеспечения его адекватного понимания.** Сопоставление художественных текстов через разные ряды внетекстовой семантики с явлениями историко-культурной жизни произведения позволяет представить текст как некоторый фокус, в котором сходятся внутренние и внешние факторы произведения искусства.

Отсюда — ведущий принцип системного анализа: все элементы структуры художественного текста, вплоть до самых незначительных, должны быть включены в единое целостную художественную систему. Целостность — условие эстетического, его механизм, поскольку она, и только она приводит к объемности при разных, максимально возможных, вариантах прочтения.

б) Принцип универсального системного взаимодействия

Принцип универсального системного взаимодействия — важнейший общенаучный принцип методологии современной науки — преломляется и в эстетическом исследовании. Здесь этот принцип определяется как синтагматика, понятая в широком смысле слова, — комбинирование как способ организации структурных элементов объекта, т.е. предмет ее изучения — области сцепления единиц текста для построения художественного сообщения.

К художественному произведению можно отнести высказывание Б.М. Кедрова о том, что специфика любой целостной системы “обуславливается характером или типом того взаимодействия, которым связываются между собой исходные части...” (147, 165).

Как отмечают искусствоведы, “проявлением принципа универсального системного взаимодействия во многом обусловлена сложность, слоистость, панструктурность художественных объектов” (170, 361).

Этот принцип, с точки зрения уровневого анализа, проявляется в художественном тексте по двум направлениям.

Во-первых, когда в тексте “возможно большее число разноуровневых средств направлено на выражение (и изображение) какой-то одной поэтической мысли (“кусочка” мысли, художественной детали, “микрообраза”)” (150, 229). Подтверждением этому тезису может служить в принципе любое целостное, т.е. проведенное по всем уровням структуры, описание конкретного произведения искусства, например, работа автора, посвященная рассказу А. Чехова (124).

Во-вторых, когда одна и та же основная единица художественного текста по-разному проявляется на разных уровнях — слоях, представляя на последних различные единицы. Проиллюстрируем это направление с помощью разных видов искусства. Изображение зеркала в одноименном фильме А.А. Тарковского (“Зеркало”) в роли знака-вещи, конкретного предмета, хранимого в памяти взрослого человека о родном доме как его аксессуара, образа перемен, переживаемых героем как необратимость времени (молодость — старость любимой матери), символа внутреннего состояния человека, когда пространство зеркала разворачивается космической глубиной перед героем в минуты сильных потрясений, вызванных то беспрецедентным для героя бессердечием одних, то беспримерной самоотреченностью других, метафоры беды (расколотое зеркало в момент начала войны) и т.д. — в каждой киноновелле “одна и та же единица” проявляется на разных уровнях в зависимости от художественного замысла режиссера.

Удивительную, полифункциональную, роль стал играть занавес в спектаклях, которые отличаются экономией средств и обыгрыванием одного и того же аксессуара на разных уровнях: занавес как ширма при смене декорации (привычная функция), занавес как неодолимая стена, препятствие для героя (материализованная метафора), колыхающийся как изображение моря во время шторма (конкретное средство изображения), занавес колеблемый (символ внутреннего состояния героя, его смятения).

В поэзии и в прозе можно обнаружить тенденцию использования так называемого ключевого слова или словосочетания: вспомним уже упомянутое “Лак. Лоск. Блеск” в романе А. Белого “Петербург”, призыв “За мной, читатель!” в романе М. Булгакова “Мастер и Маргарита”, “Понедельник начинается в субботу” в одноименной повести-сказке братьев Стругацких, “Фиолетовые тени на эмалевой

стене” символиста В. Брюсова, “Тоска по мировой культуре” акмеиста О. Мандельштама, “Волшебную скрипку” в поэзии Н. Гумилева, “И дольше века длится день” Б. Пастернака — все они, соткав сложные смысловые сплетения, давно отлиты в сознании читателей в поэтическую формулу “затаенного эффекта” (термин Б.А. Ларина, исследователя символов индийской поэтики) (169, 31).

Примечательно в этом отношении следующее: некоторые музыковеды связывают полноту воплощения замысла в музыкальном произведении с тем, что он реализуется именно на разных уровнях — в мелодии, ритме (196). Использование различных акустических природных эффектов помогает композиторам реализовать сверхзадачу; например, космичность масштаба музыки подчеркивается шумом моря, криком чаек, звуками ветра и дождя, создаются эффекты горного эха или гула; для более “очеловеченной” музыки, гармонизирующей отношения человека и мира, включаются колокольный звон, жужжание пчел, стрекот цикад и кузнечиков — звуки лета; для создания камерных мелодий используют и бой часов. Известная композиция рок-группы “PINK FLOID”, посвященная теме денег, их разрушительной для слабого человека силе, начинается со звука падающих отдельных монет, перерастающего в их звонкий поток, и этот прием превращается в контексте исполнения в метафору испытания человека богатством и властью.

в) Закон избыточности и его разновидности в литературе

Сконцентрируем наше внимание на литературе как высшем виде искусства, высшем потому, “что только литература из всех видов искусства имеет дело со словом, ее материал — язык, материал смысловой” (69, 205); высшем потому, что “она возвышается до изображения идеала, которым является человек” (19). Произведения художественной литературы располагают смысловым материалом, релевантным воплощаемому в них содержанию. “Развоплощение” этого материала, говоря словами Л. Выготского, касается внутренней стороны (69, 56). Ведь смысл литературного произведения пристрастен, и этим он поднимается над равнодушием языковых значений. (69, 10).

“В поэзии проведение единого мотива через разные уровни (слои) направлено чаще всего к достижению комплексной избыточности словесно-художественной речи” (170, 362).

Многообразие художественных воздействий художественного слова есть вечная загадка и вместе с тем предмет исследования, способного дать плодотворные результаты, обогащающие читателя как открытием тайны слова, так и инструментарием постижения этой тайны.

Раскроем содержание многослойности художественного целого, заключающего в себе комплекс художественных эффектов, среди них — набор художественных средств, фигурирующих в любом поэтическом тексте (эпитеты, тропы, стилистические фигуры и т.д.), наложение содержательных пластов (проекция изображаемого на известную в мировой культуре библейскую или мифологическую ситуацию или образ, на так называемые бродячие сюжеты; например, трилогия Фолкнера — “Деревушка”, “Город”, “Особняк”, романы: Д. Джойса — “Улисс”, Д. Апдайк — “Кентавр”, Л. Мештрхази — “Загадка Прометея”, М. Булгакова — “Мастер и Маргарита” и т.д.).

Это и стилистическая многослойность (образ рассказчика как художественный прием в творчестве Чехова, Зощенко, Высоцкого, позволяющий вплетать в художественную ткань “голос со стороны”, постороннего, от своего лица ведущего рассказ, стилистическую многослойность создал и А. Блок в поэме “Двенадцать”), и многообразие художественных миров (миры Тарковского и Гофмана — на грани реального и ирреального, миры Булгакова — реальный, демонический, божественный).

Избыточность как закон искусства и примета художественного иллюстрирует такой прием, как создание суммарного предъявления в тексте точек зрения на событие, на героя, на предмет. Это происходит за счет прессовки оценочных точек зрения героев произведения. Например, в романе “Преступление и наказание” Ф. Достоевский прессует точки зрения героев на каморку Раскольников: “шкаф” — “сундук” — “каюта” — “гроб”. Здесь важный момент воздействия — в постепенном сужении образа каморки, а также в том, что на представлении “гроб” оценки завершаются, что и производит в итоге художественный эффект психологического нарастания (градации) криминогенности жилья героя. Этот же прием суммарности оценок мы находим в романе М. Булгакова “Мастер и Маргарита”, когда печально знаменитая “квартира N 50 в доме N 302-бис по улице

Садовой” (54, 410) рассматривается глазами разных героев — по принципу “Кто чего достоин, тот то и видит”: постоянно мошенничающий буфетчик, осознающий в какой-то мере свой грех, видит вокруг себя церковные атрибуты; Маргарита попала в самоцветный бассейн, затем “увидела себя в тропическом лесу,” в окружении чудес, затем в приятной прохладе бального зала с колоннами, ошеломившего ее роскошью, грандиозностью и новыми чудесами. Этот же прием суммарности традиционно использует в своем творчестве У. Фолкнер, предоставляя своим героям высказаться по поводу одного и того же события в романе (“Особняк” и др.).

Весьма колоритный пример избыточности демонстрирует эффект аллюзии в художественном тексте, когда возникает смысловая, образная, сюжетная и даже конструктивная “перекличка” художественных миров разных авторов. Вернемся к роману М. Булгакова “Мастер и Маргарита”: таинственная, но прекрасная атмосфера чудес, в которую погружается Маргарита, попав в квартиру N 50, восстанавливает не только ситуацию фантастического свойства пространства раздвигаться до беспредельности, но и абсолютно точно воспроизводит обстановку дома архивариуса в сказке Э. Гофмана “Золотой горшок”: деревья, цветы, птицы и звуки оранжереи, ароматы, бассейн, зала с чудесами (90, 104-106).

Сюжетную реминисценцию (как еще один пример закона избыточности искусства) сказки Г. Андерсена содержит, в частности, сказка Е. Шварца “Обыкновенное чудо”, смысловую — название романа Ч. Айтматова “И дольше века длится день...” (поэтическая строка взята писателем у Б. Пастернака, чтобы наложением создать глубинную проекцию, новую жизнь, этим многозначным словом).

Использование разных временных залогов в романе А. Пушкина “Евгений Онегин” позволило нам, с исследовательской точки зрения, обогатить инструментарий по освоению закона избыточности и его вариативных проявлений (125). В этом случае мы обнаружили, что поэт, рассматривая историю любви и жизни своих героев сквозь разные временные призмы — в настоящем, прошлом и будущем — словно путешествовал во времени, чтобы выявить глубинные смыслы человеческого бытия. Время для творца явилось ничем иным, как магическим кристаллом, о котором он заявил читателю в финале своего повествования. Разные грани его есть те временные залогов,

которыми он оперировал в сложном поиске истины. Вообще, образ магического кристалла позволяет фигурально продемонстрировать ЗАКОН ИЗБЫТОЧНОСТИ, дающий возможность читателю понять природу искусства, хотя бы на интуитивном уровне: она — в избыточности, т.е. в проявленной творцом щедрости используемых способов и приемов, заимствованных у предшественников в процессе обучения мастерству и найденных, открытых самим в неутомимом поиске наиболее мощных путей воздействия на читателя.

Завершая наш перечень художественных проявлений как закономерностей, позволяющих формулировать на их основе закон избыточности, снова скажем, что ряд этот далеко не полон, — он ждет новых открытий и никогда не будет представлен исчерпывающе в этом плане, как никогда не исчерпаются возможности развития искусства. И второе: то, что мы сейчас демонстрировали, напоминает процесс вытягивания нитей из ковра со сложным узором. В художественном тексте все проявления закона избыточности, как в тигле, существуют в переплавленном виде, и именно сплав дает неповторимый “затаенный эффект”, задуманный творцом.

3) Закон олицетворения

Мир в искусстве осмысляется через меру человека. “Человек — мера всех вещей...” — известное высказывание Протагора служит нам логическим объяснением закона олицетворения. Природой слова “олицетворение” является калька древнегреческого выражения “prosorop poieo” — “лицо делаю”. Оно, следовательно, имеет корни в античной поэтике и потому стало эстетическим термином, который трактуется следующим образом: “изображение неодушевленных или абстрактных предметов, при котором они наделяются свойствами живых существ — даром речи, способностью мыслить и чувствовать” (261, 252). Олицетворение традиционно считается одним из тропов. Мы же используем данное понятие шире — как закон искусства, который имеет свое обоснование.

Обратимся к эстетике, которая со своей стороны трактует многочисленные значения термина “олицетворение”: весь мир олицетворен, поскольку он воспринят сквозь призму меры человека.

Приведем наиболее завершенную, с нашей точки зрения, формулу эстетического Л.А. Зеленова (113):

Эстетическое значение = ФУНКЦИЯ: (П — Мп) — Мч,

где:

П — предмет (все, что входит в эстетическое поле),

Мп — мера предмета,

Мч — мера человека.

Эстетическое значение есть функция от отношения:

1) предмета к мере предмета,

2) этого отношения к мере человека.

Поскольку в формуле заложено двойное соотношение — предмета к мере предмета и мере человеческого рода, эту формулу мы смело можем соотнести и с выражением Протагора “Человек есть мера всех вещей”, и с философским выводом С. Лема, отвечающего на вопрос “Что нужно человеку в безбрежном Космосе?": “Человеку нужен человек”. Это приближает нас к раскрытию смысла олицетворения, наиболее широкому и универсальному из всех возможных.

Делая следующий шаг, эстетическую формулу Л.А. Зеленова дополняет в своей диссертации Н.Н. Александров (6, 148):

Эстетическое значение = ФУНКЦИЯ {(П — Мп) — Мчр — Мчи}

Новые компоненты этой формулы — Мчр — мера человеческого рода (родовая мера человека, всеобщая эстетическая значимость) и Мчи — индивидуальная мера человека (воплощающаяся как личный эстетический вкус). Нетрудно заметить, что такая дифференциация привлекает уточняющую пару понятий, которую мы рассматривали как пару свобод (Свобода общества — Свобода личности).

Существует еще одна интерпретация этой формулы, имеющая для нас важное значение. Речь идет о формуле этического значения, где широко понимаемый в эстетике Предмет перестает существовать, а на его место заступает родовая мера человечества, мера всего человеческого рода. Нравственность и мораль есть не что иное, как соотношение известных нам свобод, выражающееся в соотношении мер:

Этическое значение = ФУНКЦИЯ (М чр — М чи),

где:

М чр — Мера человеческого рода,

М чи — Мера человека индивидуальная (личная).

Два аксиологических значения (эстетическое и этическое), перекликаясь, иногда воплощаются в одно и взаимоперетекают друг в друга. Так, известно выражение А.М. Горького, что эстетика — это этика будущего. С точки зрения приводимых формул, он прав. Но прав и С. Лем: во всяком Предмете, в самом Космосе “человеку нужен человек”.

а) Приемы, раскрывающие закон олицетворения

Рассмотрим приемы и ступени, приводящие к пониманию данного закона. В соответствии с психологическими уровнями человека распределим иерархически — по мере усложнения — 3 важнейших художественных приема:

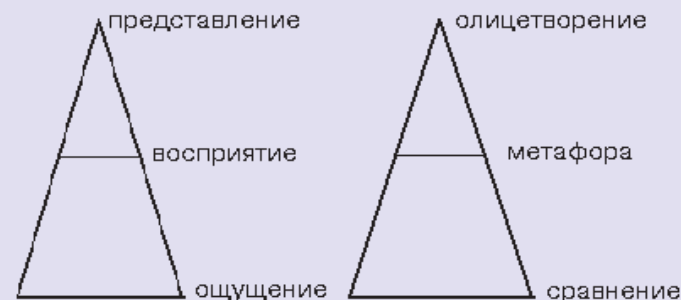


Схема 36.

“Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления” — это важное наблюдение К. Ушинского для нашей концепции вообще является ключевым, а для выявления роли одного из инструментов закона олицетворения — в частности. (306, 182).

Эстетическое сравнение всегда ценностно, оно используется для усиления образной конструкции.

Метафора — один из модусов олицетворения, наиболее мощный способ воздействия на воображение читателя, зрителя. Интересно, что испанский художник С. Дали использовал в своей сюрреалистической живописи именно этот прием, перенося абстрактные свойства на вещественные изображения с целью обновления представлений о предмете или явлении через разрушение стереотипного восприятия. Метафора — “перенос” (в буквальном переводе с греческого) свойств или выражений по сходству их значений или по контрасту; например, у Блока в строчках “И очи синие бездонные цветут на дальнем берегу” заключена метафора “цветут” из-за сходства по цвету, то же самое, но по действию, можно обнаружить в строке Пастернака “Топтался дождик у дверей”. Примечательно, что исследователи обнаружили первую метафору в русской поэзии у Пушкина (“Роняет лес багряный свой убор”) и отметили метафоризацию мира в поэзии XX века в целом как основную ее интеллектуальную приметку: “Метафорический образ... стал одним из основных методов преодоления кажущейся стертости слова; изъятие слова из взаимообмена прямых и символических значений, погружение его в цепь переносных смыслов ощущалось как возвращение ему новизны и свежести” (109, 166).

Психологическая основа олицетворения, если брать во внимание ее эстетическую формулу, выражается в художественном характере.

Постижение и применение этого приема в педагогическом плане чрезвычайно многогранно: оно как бы вводит обучаемого в мир последовательной дифференциации. Например, любой предмет как предмет олицетворенный можно сразу идентифицировать либо как мужской, либо как женский; далее ему можно придать возраст, что, по сути, выражает фазовую характеристику бытия предмета. Можно обозначить разные параметры, влияющие на восприятие характера предмета.

При всей простоте такого подхода он позволяет соединять множество ощущений (форма, цвет, характер линий, легкость — тяжесть, фактура, текстура, тесситура и т.д.) в синтетические блоки восприятия. Например: характеристика мужского — квадратичность, прямоугольность, большая плотность массы, более грубая фактурность, глухие, тяжелые звуки и т.д. Женское — наоборот.

Эти первичные характеристики могут дополняться характеристиками темперамента: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик. Универсализм этих характеристик был понят еще в Древней Греции, и сама классификация темпераментов принадлежит Гиппократу.

Темпераменты связывались с платоновской классификацией первостихий (огонь, вода, земля, воздух).

Интересно отметить, что на этой же основе была построена известная астрологическая классификация типов людей, которую можно рассматривать как более детализированную (модификацию второго рода) типологию, примененную Гиппократом.

Четыре или двенадцать типов характера широко применяются в литературе и живописи (4 мушкетера, 12 апостолов).

б) Педагогический эффект типологии характеров

Проводя анализ литературных произведений с точки зрения освоенной типологии, обучаемые устраивают в своем подсознании устойчивую классификационную сетку (эталонную шкалу), по отношению к которой они теперь будут оценивать любое явление или предмет. Педагогический эффект такого действия неочевиден, хотя бы потому, что он не прямой, а опосредованный, суггестивный. Действие закона олицетворения с применением эталонной шкалы характеров распространяется на все: живой и неживой мир, социум, эстетические произведения и даже научные понятия. Например, можно допустить в качестве игрового начала этот прием как мнемонический при необходимости освоения трудного для запоминания учебного материала. Учащиеся оценивают понятие или закон как мужской (1-я дифференциация), они способны определить степень его жесткости или мягкости (молодость, старость) и придать ему мнемоническую характеристику (“этот закон, видимо, флегматичный по характеру” — 3-я дифференциация).

Если говорить о профессионализации, например о подготовке филологов, то можно вводить как более тонкие по градуировке шкалы (например, 48 характеров), так и новые уровни дифференциации.

Очень важное значение имеет приобщение учащихся к ярким литературным (художественным) характерам, которые как бы задают

реперные точки, навсегда оседающие в подсознании. Правильный подбор изучаемых произведений должен давать достаточную шкалу выразительных характеров, чтобы можно было построить их типологию. Из практики преподавания в школе нам удалось вынести опыт, имеющий важное методологическое значение: как русские, так и интернациональные (мировые) сказки словно бы специально предназначены для исполнения описанных здесь функций. Они демонстрируют запоминающиеся характеры, причем в достаточно полной типологии.

Примечательно, что в эстетике была предпринята попытка выделения девяти основных положительных и девяти основных отрицательных характеров посредством системы эстетических модусов Л. Зеленова (115). Иллюстрировал он их действие в композиции именно на примере сказок (простейший пример — маленькому положительному подвижному Мальчику-с-пальчику противостоит большой отрицательный неуклюжий великан). Более того: Л.А. Зеленов предложил замечательную систему интонационной дополненности (что выражается и в дополненности характеров), которую мы можем привести на схеме двойной спирали (спиральная трансформация Н.Н. Александрова):



Схема 37.

Итак, формулируя закон олицетворения, мы исходим из того, что все видимое человеком наделяется человеческими качествами.

Таковы “золотые параметры” человеческого восприятия мира, попытка представить его, объяснить, понять. Отсюда — формула “Человек — мера...”, которая является универсальной для искусства в целом. Можно сделать вывод, что олицетворение — сущность эстетического, его душа. Олицетворение переносит всю целостность человека на сам мир, очеловечивая его. (“Море — смеялось” у Горького, “прилегла в опочивальне” “сиделка-тишина” у Блока и т.д.).

в) Характеры как олицетворение в буквальном смысле

Можно выделить наиболее колоритные характеры, созданные в искусстве как олицетворение в буквальном смысле (творение лица). Прежде всего отметим наиболее заостренные характеры: в детской литературе это — Буратино, Чиполлино, Бибигон, Незнайка, Петрушка; в приключенческой юношеской — Овод, Д’Артаньян, граф Монте-Кристо, Ассоль и др.; в детективной — Шерлок Холмс и доктор Ватсон, комиссар Мегрэ и т.д.; в сатирической — Остап Бендер; в трагической — главные герои Шекспира Гамлет, Ромео и Джульетта и др. В кино — барон Мюнхаузен у Г. Горина и М. Захарова; предельно рельефны образы гусар в “Гусарской балладе” Э. Рязанова.

Все они — натуры деятельные, контрастные, противоречивые, т.е. противоречивость их является движущей пружиной. (Сравним: школьный, дефектный, вариант деления героев на отрицательных и положительных, с составлением обязательных табличек, куда заносится та или иная черта характера, обосновывающая “отрицательность — положительность” героев, дополним эту безрадостную “муштру” монотонностью в большинстве своем предложенных для “анализа” характеров из программных произведений в средней школе. А ведь эта “классификация” как раз и свидетельствует о том, что созданные образы не соответствуют требованиям искусства, т.к. для настоящего художественного образа невозможно деление на “белое” и “черное” — из-за отсутствия грубого контраста, который является как раз признаком нехудожественности. Вспомним диалектику Л. Толстого, которую он считал неременным условием изображения характера!).

Характер способен проявиться на разных уровнях.

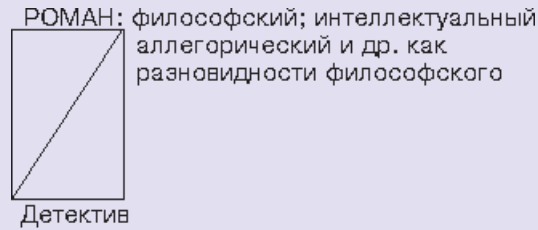


Схема 38.

Принцип разведения на полюсы состоит в возможности сотворчества: есть произведения, требующие и не требующие интеллектуального напряжения, работы ума и чувств.

При создании характера обретает значимость в ряде случаев античное понятие рока (предопределенности). Например, внешний рок формирует героев романа Л. Толстого “Анна Каренина” (цепь внешних обстоятельств приводит Анну к сознательной гибели). В романах Ф. Достоевского рок — внутренний: он создает обстоятельства, в которые попадают герои; например, роман “Преступление и наказание” развивается по логике внутреннего рока, изображая внутреннюю эволюцию Раскольникова (123). Рок играет огромную роль в жизни героев Шекспира. Возможен переход от внешнего к внутреннему року, как это можно наблюдать в логике романа Л. Толстого “Война и мир”.

Структура характеров

В принципе характер позволяет предсказывать жизнь героя, его поступки. Спектр возможностей изображения характера прослеживается от типичности до абсолютной нетипичности, яркости; в последнем случае мы имеем дело с проявлением индивидуальным, как правило, присущим героям романтическим. Структура всех ярких характеров замешана на противоречии. Назовем три уровня создания образов:

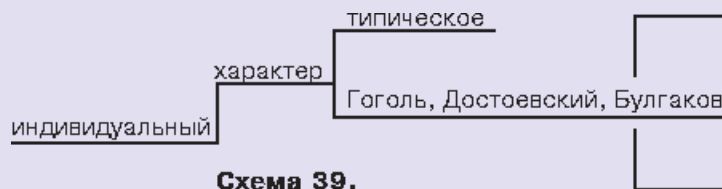


Схема 39.

В высшей степени иносказательны герои Достоевского. Князь Мышкин возводится в святые путем сложных философских конструкций: герой не деятелен, но попадает в эпицентр действий, где максимально проявляется его духовность. У Достоевского характеры второстепенны — первичны идеи. Свою центральную идею (мета-смысл) он заключает в благородное юродство героя. Князь Мышкин бесхарактерен — бездеятелен! А любой характер проявляется через поступок (вспомним знаменитую поговорку: “Посеешь поступок — пожнешь характер”), проявляется в том, что обладатель его выступает против абсурда жизни, в характере концентрируется энергетическая активность героя (готовность к действию, поступку), чего нет в князе Мышкине. Но мы упоминаем здесь именно о нем, поскольку в этом заострена его характерность, т.е. перед нами поразительный случай парадокса природы образа. Можно сказать, искусство интересно неповторимостью, исключительностью, а в нашем случае — и парадоксальностью, спасающей нас от стереотипности восприятия. Примечательно, что само слово “характер” в переводе с греческого означает отличительную черту, признак, особенность (335, 385).

Отсутствие характеров в искусстве модернизма

В модернистской литературе нет характеров — есть состояния (романы Кафки, Пруста, Джойса, Фолкнера), и это не случайно. Модернизм, основа которого заложена в XX веке, аналитичен по преимуществу.

Если XIX век, с его высочайшими достижениями в искусстве, был как бы веком подведения итогов в большом, 300-летнем, цикле и веком высших достижений, то новое искусство изначально строится на разрушении предыдущих ценностей. Таков модернизм. Интеллектуально-аналитическое искусство модернизма, очень последовательно меняя стили, разлагает на составляющие бывшую художественную целостность: экспериментирует с пространством и временем отдельно, заменяет характеры состояниями. Аллегория, ассоциации, поток сознания, перенесение свойств на предмет, не свойственных данному предмету, обнажение композиционного конструкта как самоценность, доминирование экспрессивной компоненты, все виды литературного абстракционизма — таковы приметы модернизма в литературе. Есть

у искусства XX века и “вторая ветка” — чисто коммерческая, которую можно назвать “поп-культурой”. Вторая ветка современного искусства характеризуется конвейерностью и унифицированностью выхолощенных приемов, как правило, серийностью. Эта литература началась с комиксов и завершилась заполонившими все культурное пространство “мыльными операми”. К их разряду можно отнести “издания в мягких обложках” — низкопробные детективы для одноразового прочтения, серии дамских романов, примитивной фантастики про вампиров и “потусторонний мир”.

4) Закон интонации

Звуковое пространство художественного слова также безмерно. Размышляя о его эстетической способности создавать неповторимую выразительность с помощью магической комбинаторики тона, пауз, ударений, звукового строя, выбора слов и синтаксических конструкций для них, К. Бальмонт резюмировал: “Это все... не случайные совпадения. Это проявление закона, действующего неукоснительно, — только действия закона мало нами изучены” (20, 564).

Классическое литературоведение трактует понятие интонации несколько расплывчато. Между тем сами творцы, особенно — творцы серебряного века и начала 20-х годов, придавали интонации чрезвычайно важное значение, хотя могли и не употреблять этого термина. Например, об этом пишет А. Белый: “...пленаемся мы не смыслом, а звуком слов; в этом увлечении мы бессознательно чувствуем, что в самом звуковом и образном выражении скрыт глубочайший жизненный смысл слова — быть словом творческим... упражнение духа в звуковом сочетании слов играет огромное значение; ...наименованием... явлений звуками мы покоряем, зачаровываем эти явления...” (29, 134). Способам поиска интонации посвящена знаменитая статья Маяковского “Как делать стихи” (201). Высказываются на эту тему и творцы нашего времени: “Ключом к роли для меня является классическая музыка” (В.Лановой); “Главное в фильме — определить ноту” (А. Тарковский); “Всякое искусство настраивает себя по музыке” (Н. Михалков).

Исключительное мастерство в поисках интонации демонстрировал всякий раз при создании новых театральных шедевров В. Мейерхольд,

который мог построить спектакль, настраивая его на мелодию, трактующую сценическое действие. Так вводилась интонационная невидимая-неслышимая для зрительного зала, но ощущаемая актерами конструкция. Как это делалось? Во время репетиций Мейерхольд включал музыку, которая, повторим, на его взгляд, более всего резонировала содержанию конкретной сцены или пьесы в целом: Мейерхольд использовал ее как доминанту, как камертон при настройке звука, а на спектаклях мелодия уже не звучала, но именно ее отсутствие создавало загадочный эффект выразительности актерской игры в целом — сказывалось суггестивное влияние того настроения, которое она несла, задавая нужную тональность происходящему на сцене.

В поисках нужной интонации творцы прибегали к самым разным, достойным отдельного описания, ухищрениям, уловкам. Творческие истории создания литературных произведений изобилуют такого рода подробностями. И это лишь подтверждает, что интонация — довольно весомая компонента художественного мышления, творящего образы, миры.

а) Интонация — структурный компонент художественного мышления

Сочетание звуков, обладая фонетической значимостью, входит в значение слова, что доказано различными исследователями — герменевтами, философами, лингвистами (72; 76; 77; 111; 314), — и оказывает специфическое влияние на его восприятие и его жизнь в конкретном контексте. Фонетическую мотивированность можно либо доказать экспериментальным путем, либо обнаружить в научных лингвистических трудах, либо интуитивно принять — через суггестию “затаенного эффекта”, задуманную и опредмеченную творцом литературного произведения.

Интонационно-ритмическое воздействие пушкинских стихов философ Г. Гачев называет “магией” “ритма и внутренней рифмы” (77, 42), указывая на относительно самостоятельное их значение “и в литературе”: “Об этом же свидетельствуют, — пишет он, — и кризисные эпохи в искусстве, когда человечество, создав сложнейшие эстетические структуры, вновь обращается к наслаждению тем, что Гегель называл “красотой абстрактной формы”, т.е. первоэлементами

каждого искусства: музыкальным или словесным ритмом, краской, линией — чистой фактурой... Поэты-символисты вводят: “Музыки, музыки прежде всего” (77, 42).

Траектория выразительности от звука к смыслу имеет своим источником звуки природы. “Обратите внимание, — замечает автор исследования данной связи А.Журавлев, — звуки природы не звучат сами по себе, они сопровождают какие-то явления: извержение вулкана или бег воды по камням, сверкание молнии или трепетание листьев на ветру. А явления эти небезразличны даже нам, не говоря уже о животных. “Предчеловек” был почти полностью зависим от природы... опасные, устрашающие явления природы сопровождаются, как правило, звуками одного акустического типа, а безопасные — прямо противоположного. Связь “явление — звук” реализуется многократно” (111, 125). Как же должна реагировать высшая нервная деятельность на раздражители? Несомненно, отвечает исследователь на этот вопрос, образованием условного рефлекса. По Павлову. Гласные более мелодичны и приятнее согласных, ибо напоминают пение. Шумные согласные более страшные, чем звонкие (111).

И здесь нам можно с уверенностью сказать, что подобное восприятие характерно для людей, владеющих разными языками. Иными словами говоря, природа звука нейтральна по отношению к той или иной культуре. “Связь звуковых эмблем”, выражаясь языком А. Белого, имеет природные корни, подражая “связи явлений в пространстве и времени” (29, 132).

б) Фонетическая мотивированность интонации

Фонетическая мотивированность явно существует и вместе со смысловой и морфологической мотивированностью обеспечивает тесную взаимосвязь между содержанием и формой, которая и создает в конечном счете интонацию произведения, внушая то или иное настроение. Прислушаемся к признанию поэта:

В гармонии соперник мой
 Был шум лесов, иль вихорь буйный,
 Иль иволги напев живой,
 Иль ночью моря гул глухой,
 Иль шепот речки тихоструйной.

А.С.Пушкин

Для обоснования этой мысли, составляющей основу акцентированного нами и сформулированного закона интонации, распространяющего свое эстетическое влияние на любое произведение литературы, в прозе и поэзии, для уяснения значения интонации и применения этого закона в наших педагогических целях нам прежде всего понадобится интонационная шкала, интонационный спектр. Он может быть каким угодно по степени дифференцированности, в зависимости от задач. Пушкин как-то сказал, что он знает 6 основных сюжетов мировой литературы, творцы “гэгов” сумели создать около 400 ключей (близких к интонационным).

Мы же возьмем за основу отработанную тысячелетиями систему индийской поэтики “дхвани-раса”.

Обратимся к индийской поэтике, “построенной на научных основах”, по оценке академика А.П. Баранникова. Согласно ее концепции, сокровенный смысл произведения доступен лишь тем читателям, которые способны обнаружить истинную интонацию, созданную художником, — то или иное поэтическое настроение (“раса”). Это — высший критерий произведения искусства (75, 15).

Десять поэтических настроений обязательно должны следовать одно за другим в установленном раз и навсегда порядке (1 — эротика, любовь; 2 — смех, ирония; 3 — сострадание; 4 — гнев, ярость; 5 — мужество; 6 — страх; 7 — отвращение; 8 — изумление, откровение; 9 — спокойствие, ведущее к отречению от мира; 10 — родственная нежность, близость). Первые восемь поэтических настроений в строгом порядке друг за другом определил мудрец Бхарата, живший в V-VI веках. В IX-м, а затем в XI-XII веках канон был дополнен еще двумя настроениями — с сохранением условия того же порядка следования их друг за другом, их постоянного места в перечне. Объясняется этот важный эффект тем, что данная последовательность есть найденный ключ к испытанию катарсиса (“очищению” в буквальном переводе с греческого; это — термин Аристотеля, примененный в контексте трагического; в эстетике означает возвышенное состояние души как результат соприкосновения с истинным искусством). Причем последнее поэтическое настроение (“раса-10”) подразумевает композицию “большого сочинения” в целом (75, 63).

Девять состояний, закодированных и существующих как возможность воплощения в данной поэтике, диктуют в свою очередь — как одно из равноправных условий — те или иные звуковые сочетания как внушающие конкретную интонацию. Например: для “раса-3” характерно упоминание слова “луна”, помогающее понять суггестивный смысл произведения; для “раса-4” — употребление слов с удвоенными согласными и множества трех-, четырехчленных и более сложных слов; “раса-5” — обыгрывание разных значений одного и того же, повторяемого как лейтмотив, слова в произведении; “раса-7” — употребление неприятных для слуха слов, с фонемами “ш”, “с” в сочетании с “р”, “дх” и т.д.

Девять состояний индийской поэтики (и десятая как композиция из них) чрезвычайно интересно перекликается с девятью основными композиционными контрастами, зафиксированными в эстетике Л.А. Зеленова (115). Нельзя сказать, что это одно и то же, хотя бы потому, что две разные традиции лежат в основе этих построений, но определенное сходство интонационных ключей налицо.

Уже в структуре индийской поэтики мы можем обнаружить целую систему качественных описаний для выражения каждого состояния. Здесь есть и пространство, и свет, и цвет, и звук, и запах, и тактильные ощущения. Например: для создания поэтического настроения “раса-8” — изумления, откровения — необходимо описать целую гамму переживаний героя, “начиная с ощущения беспокойства, неустроенности до прихода в конце концов — через радость, возбуждение и самое изумление, откровение — к удовлетворенности”; доминирующий цвет этого настроения — желтый; звукосочетание — преобладание звонких согласных; свет — ослепительный (вспышка) во мраке и т.д.

в) Эстетические модификации Л.А. Зеленова

Эстетические модификации Л. Зеленова многоуровневые. Рассмотрим их по уровням, в той же последовательности, в которой они вводятся автором.

Исходная пара “прекрасное — отвратительное”. Ее можно рассматривать как модификацию первого уровня. Она же является источником модификаций второго уровня, где применена уже троичность: трагическое — утвержденное — комическое.

На схеме это выглядит так:

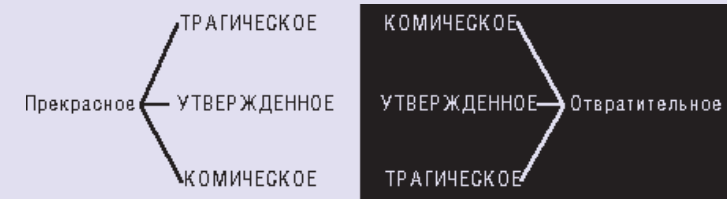


Схема 40.

Следующий уровень демонстрирует принцип дополнительности модусов, где контраст, дополнительность всего последующего уже заданы исходной парой “прекрасное — отвратительное”. Веер модусов, идущий от категорий, раскрывается в структуре композиции художественного произведения. Дополнительность есть основа контраста, и речь может идти только о специфике и степени контраста. Изобразим дополнительность модусов Л. Зеленова на схеме:

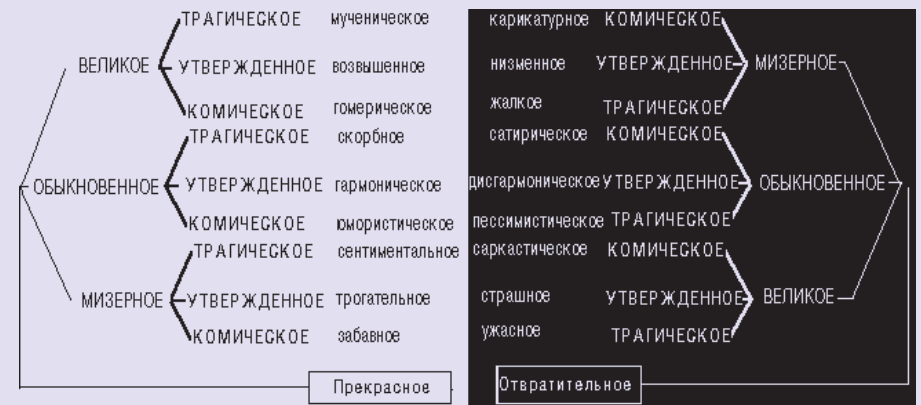


Схема 41.

Модусы выражают эстетическое мироощущение и стили в искусстве. Причем, с точки зрения композиционного построения, особую роль играет доминирование в парах. Возвышенному герою как положительному будет противостоять отрицательный низменный — во время преобладания в менталитете категории возвышенного;

это противостояние соответствует предельному напряжению, свойственному данной фазе. Однако положительному герою категории низменного вполне может противостоять возвышенный, но парадоксальным образом отрицательный герой, соответственно, во время низменного (в качестве примера здесь можно привести противостояние героев в повести А. Чехова “Дуэль”, экранизированной в 1972 году под названием, заостряющим эту противоречивость “Плохой хороший человек”).

Такова парадоксальность доминирования в парах: только текущее общественное мироощущение расставляет знаки “+” и “—” по отношению к одним и тем же героям. Эту закономерность фиксируем и в дне сегодняшнем, когда подвергаем переоценке ценности сталинского времени.

г) Возможности многоуровневого эстетического анализа

В своей педагогической деятельности мы, используя многоуровневый эстетический анализ литературных произведений, получили 27 эстетических модификаций. Модификации первого уровня, если следовать логике алгоритма, подобного тому, что применил Л. Зеленев, представлены (в нашем случае — тремя) категориями: трагического, прекрасного, низменного. Второй уровень модификаций обусловлен стилистически: это — архаика, классика, декаданс, повторяющиеся в каждой последующей категории (9 вариантов). Исходя из того, что в поле зрения нашего обучения — три века, XVII, XVIII, XIX, — мы можем оперировать названными уровнями модификаций при изучении литературы каждого столетия. Отсюда — число модификаций, равное 27. Если же мы продолжим наш анализ до уровня конечных эмоций, модусов, то их количество может быть неисчислимым, потому что каждое произведение, вписанное в контекст конкретной фазы времени, соответствует не только категории и стилю того или иного столетия, но и обладает неповторимой индивидуальной выразительностью сотворенного художественного мира конкретным автором как неповторимой творческой личностью. И тем не менее это число обозримо, когда мы ставим целью систематизировать и классифицировать интонацию.

Следует напомнить, что 3 категории — это рабочий минимум, в принципе развитая языковая личность способна освоить 5 категорий (трагического, возвышенного, прекрасного, комического, низменного) и 5 стилей (архаика, романтизм, классика, барокко, декаданс) — это расширит ее эстетический диапазон и, как следствие, обогатит ее культурный уровень. А в культуре, говорил Ю. Лотман, “нет и не бывает “лишнего” (нельзя быть “слишком культурным”, как слишком умным или добрым)” (193, 3).

2.2. Педагогические эффекты

2.2.1. Педагогические эффекты, специфичные для литературы как высшего вида искусства

Оперирование индикаторами как качественными параметрами цикла позволяет реализовать три дидактические цели:

1) организует понимание — как статическое, так и динамическое одновременно;

2) позволяет воспринимать факт создания художественного текста как закономерный, законосообразный, а не стихийный.

3) обеспечивает дифференцированное восприятие процесса вообще, формируя при этом глубинные механизмы познания и понимания (отработка этого приема возможна уже на простейших моделях: в начале педагогического процесса лучше всего воспринимается поляризация мерностей, т.е. пара — типы пространства, залогов времени, мера контрастности, использование цвета или многоцветья, самоощущение личности в мире и т.д.; по мере погружения в алгоритмику анализа прием дифференциации усложняется — вводится троичность индикаторов, используются все параметры восприятия: зрительные, звуковые, запаховые, вкусовые, а также разные типы ощущений — пространственные, временные, температурные, мимики, жеста, мышечные, тактильные и др.); дифференцированность — это важнейшее достижение качества эстетического освоения литературного произведения, оно становится возможным именно благодаря выработке опорной классиологической шкалы, или спектра по отношению к циклу в процессе обучения художественному анализу.

Мы уже сказали о создании классиологической шкалы индикаторов, служащей основой для развития понимания любого эстетического явления и дающей импульс к действию в плане аналитической работы с произведением искусства (6). Эта шкала подразумевается в процессе обучения изначально, но ее компоненты закладываются в “актив” понимания постепенно, по мере отработки каждого в отдельности на конкретных примерах проявления в художественных текстах. Под понятием “художественный текст” мы подразумеваем произведение любого вида искусства, которое, сочетаясь

с литературой, дает не только познавательный, эстетический, но и особый педагогический эффект. Поэтому есть основание обзорно рассмотреть “восьмерку искусств” (словно направляясь вверх по ступеням), разные виды искусства — в контексте сопоставления их с литературой.

Литература и декоративно-прикладное искусство (8; 214) — это сочетание раскрывает природу символического мышления (161), открывает закономерности композиционного построения (140), позволяет увидеть специфику и сходство этих видов искусства через колорит (205; 318), выразительные средства (190; 252; 270; 338) и способ эмоционального воздействия (линия, цвет, тон), а главное — помогает освоить эстетический анализ разных видов искусства (139; 249; 257; 337) на основе единой, общей для них первоначальной классиологической шкалы индикаторов (6).

Литература и живопись (8; 58) — это сочетание позволяет освоить вариации композиционных построений (99; 164; 255; 327), типы кульминаций (14; 99), обнаружить специфику и сходство этих видов искусства (181) через колорит (205; 318), выразительные средства, способ эмоционального воздействия (линия, цвет, тон, свет и перспектива), эволюцию видения (256) и становление системы жанров (55), а также применить единую для всех видов искусства развернутую классиологическую шкалу индикаторов, где кроме линии, тона и цвета присутствуют и перспектива, и свет, и ракурс, и временные построения, и многое иное (30; 58; 60; 84; 192; 247; 230). Помимо указанных достижений это сочетание задает стимул синкретическому развитию и обеспечивает постановку интеллектуальных функций (66; 161; 171; 172; 57). Богатство изобразительного ряда мировой живописи позволяет подобрать материал для организации понимания не только по традиционному тематическому признаку, но и по наборам индикаторов. Например, выстроенные в ряд основные произведения столетия наглядно показывают снижение контрастности и усиление декоративного начала в живописи; аналогичные проявления в литературе фиксируются тут же самими обучаемыми (62; 78; 104; 133; 136; 164; 187; 189; 346).

Литература и скульптура (214) — это сочетание, как и в случае с живописью, позволяет освоить вариации трехмерных

композиционных построений, особенности жанровой системы скульптуры (138), которые, кстати, не могут для литературы быть недостижимыми. Благодаря этой параллели появляется возможность понять отчетливей и сущность скульптуры (произведение воспринимается композиционно — как совокупное многообразие ракурсов, приводящих к кульминации), и глубинную сущность литературной композиции. Если в литературе важно найти нужное слово, способное адекватно передать эстетическое переживание, то специфику скульптуры составляют объем в пространстве, пластика, игра света и материала, палитра светотени в объеме, живая трехмерность — не как иллюзия, создаваемая в живописи, а в застывшем движении (45).

Скульптура, как и названные уже виды искусства, также позволяет освоить общую классиологическую шкалу индикаторов, развивая понимание и в этой сфере, где моделируется объем и смысл воплощается в конкретном материале, опосредованно (8; 14; 16; 25; 32; 136; 182; 346).

Литература и архитектура (214) — это сочетание таит огромные возможности для синкретического развития (15; 69; 89), поскольку в эстетическом плане архитектуру уже несколько столетий называют застывшей музыкой, и в этом образном определении таится взрывчатая сила способов эмоционального воздействия на человека, формирование внутреннего мира человека. Между литературой и архитектурой — в посредничестве с той и другой — находится музыка, таинственно, незримо, но энергетически ощутимо (21; 57; 97; 138; 140). Этот феномен постигается, с одной стороны, через классиологическую шкалу индикаторов, убеждая в некотором сходстве с названными видами искусства, с другой стороны, когда целью ставится понять ее природу (216). Архитектурная теория — наиболее развитое направление (среди пластических искусств), в котором описаны и веками отшлифованы многие используемые нами понятия: динамики и статики, симметрии и асимметрии, ритма и метра и так далее (14; 66; 325; 270; 262; 257; 86; 256; 45; 139; 192; 136).

Литература и хореография (45; 138) — это сочетание позволяет сравнить два способа воссоздания целостности человека (113; 218; 196), поскольку язык пластического

искусства (движение тела во времени и в пространстве) и язык литературной выразительности построены на одной основе (литература как искусство, свободно оперирующее временем и пространством). Хореография в первобытном обществе выполняла функцию всех искусств; появление литературного первобытного фольклора, а позже — письменности, переводит эту функцию удержания целостности к литературе (212; 55; 26).

Литература и актерское искусство (15; 69) имеют общее поле в виде театра, где то и другое присутствует равнозначно (45; 138; 139). Механизмы сопереживания (мышечная аналогия, аналогия тела в пространстве, жеста и так далее) не просто участвуют в литературе, как и в актерском искусстве. Читатель во многом предуготовлен актерским искусством для восприятия и сопереживания: так же, как при прочтении литературных произведений, он выстраивает свои образы. Очень часто театральные постановки и экранизации известных литературных произведений плохо воспринимаются зрителем, поскольку не резонируют с самостоятельно выстроенным “личным образом” того или иного героя. С другой стороны, все писатели в большей или меньшей степени обращаются со своими персонажами, как с актерами, ибо они свободны менять декорации и обстоятельства и при этом как бы только удерживают основные “маски” героев и отслеживают их эволюцию (это впечатляюще описывают все родственники и слуги знаменитых писателей прошлого).

Литература и музыка (45; 138) — особая и значительная тема, которой посвящена не одна публикация. Когда речь заходит о синтезе или сопоставлении возможностей двух и более искусств, эта тема обязательно возникает. Можно упомянуть здесь ставшую классической книгу В.В.Ванслова “Изобразительное искусство и музыка” (57) или сборник “Содружество наук и тайны творчества” (268) и т.д.

Используемое нами ведущее понятие интонации — из арсенала музыки. По удачному выражению кинорежиссера Никиты Михалкова, “любое искусство настраивает себя по музыке”; относится это и к литературе. Использование музыкальных терминов широко практикуется в литературоведении и литературной критике, особенно

это было распространено в конце прошлого века в русском артистическом мире. Широко известны творчество Чюрлениса, который синтезировал музыку, поэзию и живопись (247), художественные методы и опыты Эшера и Баха (171; 172). Очень многие индикаторы временного типа наиболее удачно описаны в “музыкальной эстетике” (196; 238; 154; 205; 111; 66).

Как отмечает герменевт Г.И.Богин, переживание красоты и гармонии пополняет ряд ценностей (рассудок, эмоции, нравственное переживание) в акте воздействия вербального художественного текста, в котором “закодированы” значащие переживания. Задача “научить коду искусства” распространяется не только на произведения литературного или ораторского искусства, но и на “музыку как на текст”. Музыка рассматривается как “риторическое средство”. “Поскольку музыка выступает и как одна из редукций человеческой речи, сходство значащих переживаний, определяемых вербальным и музыкальным текстом, приводит к параллелизму воздейственных текстовых средств. Эти соображения актуальны для научения детей аналитическому восприятию музыки как дополнительному компоненту в развитии личности — в том числе и языковой” (37, 49).

Литература как высший вид искусства

“Слову доступно все, что доступно мысли, читаем мы в словаре о художественной литературе, — а мысли доступны все сферы и области действительности. Тем самым литература, уступая многим другим видам искусства в степени конкретности воспроизведения тех или иных сторон жизни, дает наиболее многомерный охват ее” (261, 449).

Литература оперирует смыслами, вербализуя все, что попадает в творческую орбиту ее осмысления, по законам искусства. В принципе **литературу мы называем искусством слова, где свод закодированных смыслов человеческой жизни (земного существования вообще) воплощается в деятельности творца как набор модусов выразительности через языковые средства.**

В итоге анализа художественных текстов любого вида искусства — как набора модусов выразительности — происходит накопление признаков, укладывающихся в шкалу. Однако здесь есть основание

применить еще один прием: систематизировать признаки по степени важности — во-первых; представить их в градации (поскольку эти признаки во времени, т.е. в цикле 100-летия, меняют качества в каждом малом временном витке) — во-вторых.

Таким образом, можно констатировать: **дидактический смысл привлечения эстетических индикаторов — в расширении применяемых педагогических средств.** Живопись, графика, скульптура, звук обогащают урок, воздействуя на сознание, эмоции учащихся многообразно, позволяя им постичь природу отдельного вида искусства, благодаря единой классификационной шкале индикаторов понять взаимосвязи и взаимозависимость любого вида искусства по отношению к литературе и осмыслить закономерности **эстетического.**

Обращение к разным видам искусства при анализе произведения литературы позволяет подключать не только звуковой (традиционный для преподавания литературы канал восприятия), но и все возможные каналы, такие, как зрительный (графика, цвет, светотень, свет, интенсивность освещенности), слуховой — музыкальный (интонационный строй, ритм в музыке для сравнения и выявления сходства и специфики). Обращение к разным видам искусства развивает видение, ускоряет процесс формирования механизмов понимания, обеспечивает целостность восприятия искусства (6; 37; 126; 127).

И тогда мы получаем возможность свести развитие индикаторов до таблиц. Насколько этот прием эффективен, педагогическая практика уже показала. Назовем главные результаты.

1) Включение широкого набора искусствоведческих понятий в качестве индикаторов позволяет привлечь весь арсенал искусства и таким образом на деле вскрывает специфику литературы как высшего вида искусства, синтезировавшего в себе возможности всех основных его видов. Здесь особую роль дает сочетание литературы с другими видами искусства (повторим: кроме познавательного и эстетического возникает педагогический эффект).

2) Возникает осознание иерархичности качественных понятий на примере анализа художественного текста.

Если обратиться к понятию “хронотоп”, можно зафиксировать результат освоения единства художественного и физического хронотопа

в дидактическом смысле, т.е., раскрыв связанность времени и пространства в художественном произведении, легче прийти к осознанию аналогичности физического континуума. Следовательно, создание опорной психологической базовой модели обеспечивает и жизненный ориентир. Напомним: в психологии освоение пространственно-временного континуума — признак развитого интеллекта (232).

Оперирование в процессе анализа художественного текста парой индикаторов “социальное — индивидуальное” позволяет задать ключевое понятие “напряженность”. Такой параметр очень важен в воспитательном плане, т.к. он открывает опорный спектр этических норм, снимающий ограниченность одного типа морали или идеологии, и позволяет воспринимать этические ценности эволюционно. Это формирует динамический интеллектуальный гомеостаз — внутреннюю готовность к смене парадигм, исключая фанатизм и воспитывая терпимость к иным вариантам идеологии и этики.

2.2.2. Педагогические эффекты эстетической концепции

Эстетическая концепция преподавания подразумевает всю совокупность выработанных художественной герменевтикой приемов и методов работы с художественным текстом (в том числе — с языковым), не случайно эта дисциплина играет роль дисциплины координирующей по отношению к комплексу разных предметов и курсов, объединенных эстетической природой как общей чертой. Таким образом, в орбиту влияния концепции включены как риторика, литература (в школе), так и художественная герменевтика, стилистика, история русской литературы, история зарубежной литературы, мировая литература, история детской литературы, современный литературный процесс, мировая художественная культура, спецкурсы по мировой литературе, по русской литературе, по культурологии, по эстетике (в университете).

Эстетическая концепция позволила систематизировать эстетические средства анализа художественных произведений, новые методы преподавания, связанные с осмыслением литературы как искусства слова и в связи с этим — ее места в ряду других видов искусства, а также взаимодействия с ними, их взаимовлияния и взаимообогащения.

Принцип изучения литературы как искусства слова (195) сформулирован и предложен педагогом В.Р.Щербиной (331). Исследователь утверждает, что “искусство слова непосредственнее, конкретнее, интенсивнее других видов искусства связано с другими видами и общественного сознания, развивается в органическом взаимодействии с ними” (331, 63). При этом автор особо подчеркивает важность внимания ко всем сторонам искусства: гармоничное использование всех возможностей искусства слова, умение видеть художественное произведение как целостность способствуют широкой и полной реализации данного принципа. Научность как принцип изучения искусства слова предполагает ряд конкретных аспектов, хорошо знакомых педагогу, — эстетического, этического, познавательного и проблемного. “Как раз утрата их верного соотношения, а также их упрощенная трактовка, — фиксирует автор, — одна из основных причин малой действенности урока литературы, однолинейности восприятия произведений искусства слова, их иллюстративного понимания” (331, 64-65).

Сформулированные в концепции задачи и осмысление новых — творческих — возможностей в педагогической деятельности привели к качественно иному уровню преподавания. Результаты показали, что новый подход к преподаванию литературы обогащает мышление детей, ставит и развивает у них такие интеллектуальные функции, как понимание и рефлексию, формирует аналитические способности через выработку техник и знакомство с мельчайшими рефлексивными операциями в работе с художественным текстом. Оперирование эстетическими категориями обогащает понимание искусства, повышает культуру в целом, позволяет учащимся, студентам на разных ступенях обучения получить не только качественное знание литературы, но и освоить текстовую содержательность вообще, приучает анализировать, мыслить, используя знания как активный запас в любой сфере интеллектуальной деятельности.

Позволим себе здесь — уже в качестве итога наблюдений за качественным сдвигом освоения учащимися литературы как искусства слова — процитировать сформулированную нами в эстетической концепции цель и одновременно мотивировку многомерного анализа текста: “При восприятии художественного текста на уровне подсознания весь этот утонченный аппарат дифференцированного

восприятия срабатывает одновременно, что и создает глубину постижения. Отсюда возникает понимание многозначности и разноплановости произведения, возможность разобраться в его структуре, воспринять композицию, как выразительную, так и формальную” (121, 18). Такое обретенное умение сделает личность целостной, ко многому способной, не говоря уже о том, что отношение к жизни и деятельности у нее будет исключительно творческое, а творчество есть залог непрерывного развития. Таким образом, можно считать, что эстетическая концепция позволила апробировать формирование полноценной личности по созданной модели, в педагогической практике оправдавшей себя.

Анализируя педагогическую деятельность, основанную на реализации задач в контексте эстетической концепции, можно указать на конкретные преимущества и отличия выработанных методов преподавания от традиционных.

1) Литература — универсальный вид искусства, обладающий возможностями всех видов искусства; выражение менталитета времени, независимого от идеологии (традиционный план преподавания предусматривает гносеологическое отношение к литературе, с идеологической ориентацией) (21; 110; 167; 199, 269; 332).

Такая исходная установка на литературу — как на искусство — естественным образом исключает негативные последствия, присущие традиционной практике. Принципиально назовем их: пересказ художественного текста; уровень когнитивного освоения художественных произведений, т.е. уровень освоения текста учебника литературы, в готовом виде предлагающего единственно возможную (официально бытующую) трактовку прочтения; отношение к литературе как к устному предмету и — как следствие — второстепенность письменных работ; игнорирование самостоятельного художественного творчества учащихся.

Отсюда — другое преимущество.

2) Литература — богатейший арсенал средств формирования понимания и рефлексии (38; 40; 42), дающий возможность проникнуть в замысел творца, постичь загадку художественного мира, не только

освоить художественный текст, но и самому создать — по законам искусства (50; 51). Учащиеся получают возможность на уроках литературы и при подготовке домашних заданий освоить типологию понимания языкового текста (и художественного текста вообще — любого вида искусства, если есть у учащихся желание расширить эстетическое поле исследования; повторим, что педагогическая установка рассчитана на широкий диапазон восприятия искусства) (121; 126; 127). Развитие креативного начала осуществимо в режиме сотрудничества учащихся и преподавателя — в виде предварительных консультаций.

3) Литература — сфера креативных проявлений учащихся.

Говоря о художественном творчестве, мы подчеркнем, что установка на него заложена в эстетической концепции, диктующей задачу формировать образное мышление (10; 127; 154; 215), композиционное мышление (140; 324; 327; 129), логическое мышление (1; 47; 87; 179), а также задачу выработать навыки конструирования (путем воздействия различными методами искусства привести учащихся к креативной генерации) и заложить способность к моделированию (стилистическое освоение и собственное творчество в русле стиля, манеры того или иного писателя) (202; 237; 275; 315).

“Образование человека есть путешествие, — сказал один из прекрасных педагогов нашего века, — этому учит нас “образовательный роман”. Это есть путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры, в течение которого деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания” (83, 142).

4) Литература — искусство, достигающее полноты за счет 4-х функций (восприятие, исследование, творение, критика). Все функции отрабатываются при изучении художественных произведений. Эта часть концепции соотнесена с представлением М.М. Бахтина о литературной деятельности, согласно которому процесс создания автором и воссоздания читателем художественного образа выступает как специфический диалог между автором и читателем (23; 27). Названные выше функции, освоение которых в педагогической практике дает полноценный эффект формирования целостной личности, берут

начало из 4-х типов ценностей, установленных древними мыслителями. Поэтому соотносительность с ними необходима как мотивация литературной деятельности в разных позициях при освоении художественного текста:

теоретический	этический	знание	ведение
эстетический	утилитарный	творение	потребление

Схема 42.

Педагогический эффект освоения обучаемыми этих 4-х позиций заключается в том, что он приводит к уровню развитого читателя, когда все позиции работают одновременно, в работе над художественным текстом слиты, отработанные техники в этих позициях полностью “присвоены”, т.е. интериоризованы (236).

С целью отработки каждой из позиции обучаемым в начале занятий предлагается ряд тем творческих работ, где каждая предусматривает преобладание какой-либо позиции; важно, чтобы акцентированная формулировкой темы функция была четко проявлена, осмыслена обучаемыми. Поскольку тема выбирается, а не навязывается, можно говорить о том, что учащиеся чувствуют себя в процессе обучения более комфортно, чем при традиционной системе обучения, где, как правило, предлагается ограниченный набор тем. К этому можно добавить, что обучаемый вправе сам формулировать тему; это поощряется как самостоятельность поиска своего пути к освоению художественного текста. Поскольку темы формулируются с учетом доминирования одной, двух из 4-х позиций, увеличивается жанровое своеобразие и возникает некий мониторинг, выявляющий те позиции, которые более освоены или предпочитаемы: исследователь, творец, читатель, критик. Задача обучения 4-м позициям, таким образом, диктует преподавателю необходимость коррекции дальнейшего учебного процесса.

Рассмотрим более подробно основные понятия, связанные с позициями в работе с художественным (в нашем случае — с языковым) текстом в пространстве эстетического поля, необходимыми для освоения закономерностей искусства как признака качества знаний, передаваемых учащимся в процессе обучения. Уровень овладения

позициями напрямую связан с овладением технологий выработки каждой из них. Технология включает мельчайшие звенья рефлексивных операций в работе с текстом, учит пониманию как целенаправленному действию через ряд техник.

Но прежде обоснуем теоретически эффективность четверичной модели пространства искусства, дающей целостную эстетическую картину.

Как уже было сказано, для работы в области искусства мы апеллируем к аналогии с известной четверичной классификацией типов ценностей, идущей от Платона (137). Четверка вообще выступает в качестве одного из наиболее универсальных классификационных ключей (инвариантов) в нашем знании, и Платон понимает ее именно так, расширительно и универсально. Основные аксиологические понятия мы сопоставляем здесь с основными типами отношений человека и мира вне человека:



Схема 43.

Данная модель построена иерархически, нижний уровень — утилитарный, высший — теоретический, а середину образуют наиболее богатые разнообразием уровни эстетического и этического. Чтобы понять инвариантную основу этих типов, необходимо привести схему образования типологической четверки:

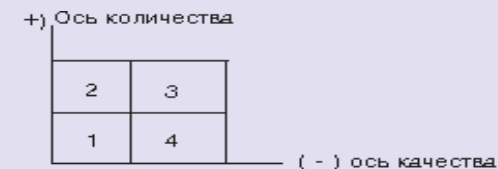


Схема 44.

В принципе эта же схема содержится в четырех квадратах с нулевой точкой посередине:

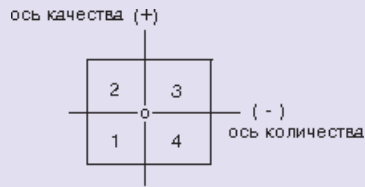


Схема 45.

В определенном смысле это типологическое построение является предельным. Оно возникает как удвоение удвоенного, как поляризация качества поляризованным количеством. Можно привести множество примеров типологий, исходящих из этого инварианта: четыре стороны света, четыре вкусовых ощущения, четыре типа темпераментов, четыре типа живого и т.п.

Итак, 4 типа ценностей соответствуют 4-м ролям, или функциям, в пространстве искусства — выражению, отношению, отражению, пониманию. Отсюда — 4 плана искусства, соответствующие той или иной функции. Назовем их:

- 1) знание (функция отражения) — теоретический тип ценностей;
- 2) творение (функция выражения) — эстетический тип ценностей;
- 3) критика (функция отношения) — этический тип ценностей;
- 4) потребление, или восприятие (функция понимания) — утилитарный тип ценностей.

Для нас важен аспект инвариантности. Какие основания могут быть положены здесь как предельные? Если скоординировать эту четверку с иерархией, как минимум троичной, то предельной тройкой может выступить следующая:



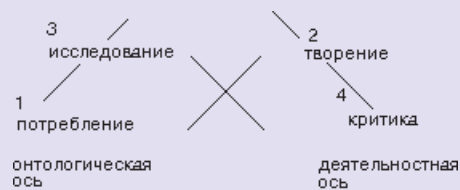
Схема 46.

Информация и вещество выступают как два взаимоисключающих первоначала, соединение которых порождает жизнь третьего. Жизнь есть процесс, который в статике описывается понятием энергии. Важно, что этическое и эстетическое и есть две модификации жизни,

процесса. В этом их суть: этическое регулирует процесс взаимоотношений человека и общества, эстетическое тоже есть процессуальное, но более сложное. Причем этическая деятельность не имеет субстрата, носителя. Эстетическая — имеет субстрат в виде искусства и его произведений и может осуществляться на субстрате иных видов деятельности (художественно-утилитарная и художественно-теоретическая деятельность).

Обращение к троичным и четверичным теоретическим построениям для педагогической стратегии существенно, т.к. учит оперировать динамической и статической моделями, а это и является одним из способов формирования мышления и постановки интеллектуальных функций, готовящих к универсальной деятельности в конечном итоге — за счет повышения логической культуры, позволяющей перевести информацию из одной системы в другую. (Здесь намечается путь сближения разных областей знания с метатеориями отдельных наук, суть которого лаконично выражена исследователем В.А. Успенским: “Предметом теории является определенный фрагмент реального мира, предметом метатеории — сама система положений данной теории. Отношение теории к метатеории аналогично отношению искусства к искусствоведению. Художник отображает объективную действительность в художественных образах, затем приходит искусствовед и изучает саму систему этих образов и отношение этой системы к действительности, но не отображаемую действительность. Точно так же ученый отображает действительность в научных образах, а метатеоретик изучает систему этих образов и ее связь с отображаемой действительностью” (179, 185). Задача логического анализа порождает потребность в определенных логических знаниях, что и создает психологически благоприятные условия для единообразной трактовки понятий, идей, методов, общих для разных дисциплин, объединенных в нашем случае эстетической системогенетикой (79; 166; 234; 254; 259; 341; 342).

Представим 4 пространства искусства в круговой проекции и расположим их в последовательности, продиктованной дидактическими задачами. Для этого создадим две условные оси, где каждая обладает своей характеристикой: потребление и исследование заключают в себе онтологические свойства, значит, эта ось — онтологическая; творение (творчество) и критика отличаются деятельностными свойствами, поэтому назовем данную ось деятельностной.

**Схема 47.**

Сложим две эти пересекающиеся оси и получим в итоге задуманную последовательность. Дидактически она объясняется следующим образом: важнейшей по степени актуальности является задача обучить пониманию художественного произведения, поэтому круг функций начинается с утилитарного уровня (потребления), иными словами говоря, — с осмысленного восприятия, а не с механического усвоения готовых, предложенных преподавателем или учебником истин, как это допускается, к примеру, в точных науках.

Вторая, по степени актуальности, дидактическая задача заключается в приобщении к творческому процессу: с одной стороны, понимание является творческим процессом, целенаправленным действием по отношению к раскрытию сущности художественного текста, с другой — собственно творчество по мере погружения в закономерности искусства становится условием освоения эстетической природы литературы и одновременно источником формирования полноценной личности.

Третьей дидактической задачей является исследование художественного текста, освоение теоретических основ художественной деятельности, ведущее к профессионализму. Не достигнув этого уровня, невозможно стать критиком: только знание (теоретический аспект пространства искусства) создает возможности исследовать произведение, судить о нем или в буквальном смысле критиковать его. Не случайно мы называем в педагогической практике эту, 3-ю, позицию позицией знатока.

Четвертая дидактическая задача — по мере освоения трех предыдущих — позволяет взойти ученику (студенту) на самую высокую ступень познания, выступить искусствоведом по отношению к художественному тексту.

В итоге педагогической деятельности по освоению 4-х позиций можно наблюдать прогнозируемый изначально эффект: освоение последней роли критика позволяет добиться слияния всех ролей и тем самым поднять учащегося на высоту развитого читателя, в работе которого будут интериоризованы все позиции, и дальнейшая его траектория обучения может представлять различные вариации подходов к изучению литературы — вычленение одной или двух позиций, оперирование всеми одновременно и т.д. Любое сочетание или предпочтение одной из них на фоне освоения всех ролей дает высокий результат обучения.

Подведем итоги сказанному с помощью схемы:

**Схема 48.**

Четыре типа ориентации на художественное произведение (в его единстве формы и содержания — в пространстве искусства) — понимание, выражение, отражение, отношение. Самоопределение в представленной схеме зависит от деятельностных претензий (в одной позиции, в двух или во всей пространственной ориентации). Модель, данная в конструктивной соотнесенности с художественным произведением и иерархией ценностных уровней, — наше базовое понятие искусства. С этой точки зрения, искусство есть достаточно сложный набор позиций и мест, заданных конкретными функциями, мотивированными той или иной задачей, поставленной нами в педагогической деятельности.

С учетом нашего акцента на литературу сконцентрируемся на важнейших задачах, которые необходимо решить учащимся при освоении каждой из 4-х позиций.

- 1) Задача развития способностей к восприятию литературных произведений.
- 2) Задача развития способностей к созданию литературных произведений.

3) Задача формирования знания о литературном процессе, включающемся в широкий контекст знания об искусстве в целом (искусствознание), знания о развитии общества и человека. Привитие навыков исследовательской работы в этой области.

4) Задача развития способностей к критике литературных произведений (искусствоведение). Привитие навыков исследовательской работы в сфере литературно-художественной критики.

Таков круг задач, решающих проблему эстетического освоения литературы.

В целом эффект педагогического воздействия эстетической концепции преподавания заключается в том, что, как показали практические результаты, учащиеся, преодолевая различные трудности (например, психологический барьер перед новизной содержания обучения, объем чтения, стереотипность суждений и эстетических оценок, невыразительность речи, стандартный подход и т.д.), демонстрируют оригинальность суждений, художественную логику, а главное — самостоятельность аналитической мысли, обогащенной ассоциациями индивидуального опыта прочтения и рефлексией. Все это служит подтверждением сформированной в итоге установки учащихся на творческое прочтение художественного текста, учитывающее прежде всего многомерность искусства. Можно зафиксировать конкретные страты в достижении результатов:

— философский уровень (постижение смыслов, проникновение в магию художественного слова, богатый опыт наблюдений и обобщений, развитая речь, яркая образность, самостоятельность трактовок);

— аналитический уровень (постижение художественного своеобразия и эстетических закономерностей искусства слова);

— базовый (постижение художественного текста на уровне традиционной средней школы).

В идеале педагогический эффект эстетической концепции преподавания филологических дисциплин в школе и вузе заключается в том, что учащиеся, независимо от избранной профессиональной траектории, обогащаются эстетически и интеллектуально, **готовы к творчеству в любой сфере деятельности.**

2.3. Технологии и техники художественной герменевтики

2.3.1. Технология выработки позиции восприятия (понимания)

а) Понимание как организованность рефлексии

“Понимание как функция мышления есть субстанция, творящая миры... И это, будучи оформлено в космогонической терминологии, есть творение Космоса из Хаоса в идее Логоса” (152, 77). Основываясь на такой трактовке функции понимания (творящей), мы считаем своей главной задачей нашей педагогической деятельности по выработке данной позиции формирование методологической культуры, напроць отсутствующей в традиционном обучении.

Суть методологической культуры в том, что она требует прежде всего рефлексии как главного условия на пути к пониманию. Можно для краткости сказать, что в узком, практическом смысле рефлексия есть средство, понимание — цель. Различаются они при всей родственности свойств характером отношения к смыслу, смыслом: если понимание — это движение к смыслом, то рефлексия есть движение в смыслах, т.е. рефлексия проявляется в действии с уже наличествующим смысловым полем и имеет дело с фрагментом некоей целостности, а понимание распространяется на художественный текст как на абсолютную целостность. Проекцию рефлексии можно представить как окрашенный смысловым наполнением сегмент в круге, где круг и есть целостность художественного текста; проекцию понимания — как окрашенный смысловым наполнением круг, художественная целостность языкового текста во всей самодостаточности и полноте воплощения. “Понимание несет смысл, а вот закрепление этого смысла — задача рефлексии” (330, 66).

При всем этом нет основания считать рефлексией действием вторичным. По замечанию герменевта Н.Г. Корниенко, понимание и рефлексия — “диалектическая пара, по отношению к которой так же неправомерен вопрос, “что первично”, как он неправомерен в формуле из хрестоматии, “что сначала, яйцо или курица”. Приведем здесь его тезис, в русле которого продуманы нами операции по

формированию понимания: изначально языковой текст представлен как мир онтологий. “Но статичность этого мира тотчас же нарушается, как только его пронизывает энерго- или смыслоносная рефлексия, этот Святой Дух субстанции мышления: монады начинают проявлять агрессивность... меняют объем, ассимилируя пространство... Рефлексия как бы “пробуждает пребывающую в транс умиротворенности онтологию, “вспарывает” ее застывшую в самодостаточности гладь, нарушает кладбищенскую тишину монохромного онтологического царства, привнося туда движение, разноцветье смыслов и жизнь. Рефлексия побуждает онтологию к действию. В результате мы получаем мир, пронизанный сложноорганизованными связями и отношениями, в котором действуют странные существа, организованные по принципу “матрешки”, каждая фигура которой способна... стать в пределе “главной” матрешкой, превратив “царя” в “раба” или “сюзерена” в “вассала”. Так мир мышления предстает перед нами как Игра онтологий, управляемых и направляемых рефлексией. И все же, при всей выразительности и драматизме бытия в мире мышления, ему не- достает, и это очевидно, подлинного субъекта игры, “оператора смыслов” — человека как личности и как позиционера, как суверена, обладающего сознанием и волей, и как агента субстанции мышления” (152, 78).

Суть этой объемной цитаты в том, что она в образном преломлении обнажает технологию важнейших процессов, касающихся анализа художественного текста, но не механистично, а предельно одухотворенно, подчеркивая чуть ли не возвышенную ритуальность организованной мыследеятельности, составляющие которой — понимание и рефлексия. Последняя предполагает, как следует из постулата, не только включенность в самые высокие “этажи” мышления, но и распространенность на процессы развертывания аналитической деятельности и ее организованности.

Г.И. Богин называет такие организованности ипостасями рефлексии, в их числе — собственно человеческое чувство, катарсис — переживание очищения, оценка, отношение, очень часто — решение, а иногда — даже открытие. Ценность их, по его мнению, — в “способности соединить понимание с подобными проявлениями духовного развития”; последнее — “важнейший принцип превращения понимания в орудие дальнейшей деятельности, подлинный момент изучения и самообучения” (41, 45).

б) *Признаки процессуальной (истинной) рефлексии*

Нам необходимо свести воедино все проявления, характеризующие рефлексия, к более простым отношениям, связям и механизмам, чтобы затем организовать все в единую систему и таким образом изобразить ее во всей полноте ее вариантов и признаков. Такой подход обеспечит нам успех и гарантию усвоения смыслов любого художественного текста, ибо необходимо провести четкую границу между рефлексией как действием, организованно сориентированным на адекватное понимание произведения искусства, в частности литературы, и рефлексией эпифеноменального свойства, когда вместо трактовки обучаемый — в позиции читателя (толкователя) — предлагает по сути “другой текст” (термин Л. Витгенштейна).

Эпифеноменальной герменевт Г.И. Богин называет ту беспомощную рефлексия, которая имеет “характер не самосознания, а само-любования, разновидность пустой рефлексии” (41, 34), при этом он противопоставляет пониманию процедуру, где первое — действие, а второе — “акт квазипонимания” (41, 37), т.е. “беспрепятственное смысловое восприятие, когда и понимать нечего” (41, 33). Это обычная самопроизвольная “психическая” процедура. И наша задача — сфокусировать внимание на действии, имеющем ряд кардинальных признаков, развивающих мышление. Изложим их в том порядке, в каком предлагает Г.И. Богин (41, 37).

1) Изменение материала. “В ходе освоения содержательно смысловой стороны текста при совершении действия осваиваемый материал должен обязательно оказываться “своим собственным” для каждого действующего” (41, 37). Этот процесс носит характер интериоризации содержания, мы называем его переводом на внутренний образный код.

2) Ориентированность на норматив. Норматив, соотносительный с какой-либо социальной значимостью (например, историографическая позиция, отношение к религии, представление о справедливости и т.п.), — условие понимания как действия. В противном случае мы будем иметь дело с пересказом цитированного типа, т.е. с процедурой “варьированных повторов, пустых ротаций и бездуховных имитаций” (41, 37).

3) Наличие рефлексии, осуществляемой на трех уровнях, от логического мышления через мир предметных представлений к миру речевых произведений.

в) Три типа понимания

В принципе мы оперируем тремя типами понимания, хотя при успешном развитии рефлексии можно добиться от обучаемых понимания более высокого — и тогда мы обращаемся к типологической “пятерке”. Однако практика показала, что три уровня понимания являются самодостаточными для полноценного (адекватного) восприятия художественного текста. Эти три типа понимания мы иллюстрируем иерархическими ступенями, поскольку они представляют действительное развитие понимания — своего рода восхождение от низкого плана восприятия до оптимального, — где каждый новый тип является ступенью в освоении смысла и содержательности произведения: только освоение предыдущей ступени позволяет взойти на последующую.

Определим каждый из типов понимания, основываясь на характеристике их, данной Г.И. Богиним (39).

1) Семантизирующее понимание — “декодирование” единиц текста, выступающих в знаковой функции. Этот тип понимания, несмотря на то, что он является примитивным в контексте иерархии типов, можно назвать условием дальнейшего понимания, без соблюдения которого задача адекватно воспринять текст вообще недостижима. Он становится просто необходимым для исключения затруднительного смыслового восприятия текста, например в ситуации, когда встречается “незнакомое слово”, подлежащее семантизации.

Отсюда — первое дидактическое требование: значение слов художественного текста должно быть полностью выявлено.

2) Когнитивное понимание — освоение содержательности познавательной информации, данной в форме тех самых знаковых единиц, с которыми сталкивается семантизирующее понимание. Здесь уместно упоминание важного дидактического принципа, общего для всех его ступеней: **понимание имеет место там, где возникает или может возникнуть непонимание.**

Этот уровень понимания является промежуточным, но, к сожалению, в традиционном преподавании литературы он нормативен: усвоение информации о прочитанном произведении в лучшем случае из учебника как истины в последней инстанции является критерием знания. Здесь-то и кроется главная опасность преподавания, ибо адекватный уровень восприятия художественного произведения фиксируется лишь при осуществлении распремечивающего понимания.

3. Распремечивающее понимание — восстановление тех смыслов, которые опредмечены автором текста в выразительных формах. Постичь смысл или смыслы, заложенные творцом в художественный текст, и есть высшая задача при работе с произведением литературы. Если же ориентировать обучаемого на постижение познавательной информации, т.е. на когнитивный тип понимания, то, как мы уже отметили, адекватного восприятия художественного произведения не произойдет. Поэтому традиционное обучение литературе, имеющее установку когнитивного плана, можно назвать не только бесполезным, но в ряде конкретных случаев вредным, поскольку оно не развивает полноценного читателя.

Предложенная типология соответствует современным представлениям логики о движении от значения к смыслу. В семантизирующем понимании значение и смысл совпадают, а в когнитивном и распремечивающем смыслы формируются. Разница последних уровней в том, что при когнитивном понимании смысл возникает “как отражение ситуаций объективной реальности” (39, 16), а при распремечивающем — “как отражение ситуаций, связанных с субъективными реальностями — сознанием, чувствованием, волей” (39, 16).

Овладение всеми типами понимания позволяют освоить все три типа ситуаций: ситуации знаковые (семантизирующее понимание), ситуации объективно-реальностные (когнитивное понимание), ситуации субъективно-реальностные (распремечивающее понимание), — что и составляет основу правила принципиальной понятности художественного текста. Результаты понимания, соответственно, смогут быть предъявлены в трех плоскостях, т.е. в смысловой градации, от простого к сложному, — 1) семантический парафраз, 2) семантическая экспликация, 3) рациональное смысловое конструирование.

Тот факт, что мы определили различие типов понимания, еще не означает их изолированности, и уж тем более — их независимости друг от друга, наоборот: понимание текста — процесс понимания — протекает при совмещении и переплетении их, различению же эти типы поддаются лишь в исследовательской позиции. (Здесь уместна аналогия с 4-мя функциями искусства, которые, как мы отмечали, при восприятии текста слиты, нерасторжимы, разграничению подлежат

лишь в дидактических целях, для насыщения техниками и привития их учащимся как исчерпывающего инструментария; только владеющий им является полноценным читателем).

От семантизирующего понимания чаще всего идут к пониманию когнитивному, но от когнитивного понимания основные пути ведут либо к распредмечивающему пониманию текста как одному из моментов художественного освоения действительности, либо к высшему результату логического процесса — восхождению от абстрактного к конкретному, формированию научного понятия. Таким образом, соединение успехов в художественном и логическом освоении действительности, отраженной в тексте, дает очень высокий результат понимания.

Вот почему мы вправе утверждать, что, обучая пониманию художественного текста (в сфере искусства), мы одновременно закладываем рефлективную культуру, формирующую мышление, через постановку интеллектуальных функций, обеспечивающих в конечном счете понимание в любой другой сфере. Ведь привитые техники понимания приложимы к освоению смыслов текстов разных направлений (40), но при этом постижение высшего (художественного) облегчает задачу постижения текста в рамках когнитивного понимания.

Типология понимания обеспечивает получение трех типов знаний — в соответствии с конкретным уровнем:

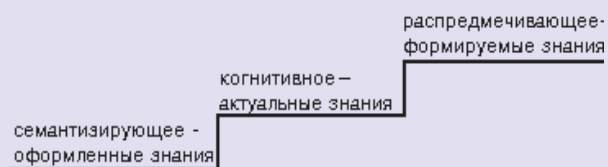


Схема 49.

г) Рефлексия как метатехника понимания

Каждый тип понимания организуется из типологически соответствующего рефлективного материала. Рефлексия сопровождает процесс понимания, когда оно выполняется впервые, т.е. при первом знакомстве с текстом, но следует заметить, что рефлексия — это способ работы с художественным текстом вообще, поскольку объектами понимания,

как правило, становятся фрагменты текста, а иной раз речевые отрезки в 2-3 слова, возможно и одно слово (39; 124).

Семантизирующее понимание организуется из рефлексии над опытом вербальной памяти: на этом уровне рефлектируются образы знаковых ситуаций.

Когнитивное понимание — из рефлексии над опытом знания: здесь рефлектируются образы ситуаций объективной реальности.

Смысловое понимание — из рефлексии над опытом переживаний: в данном случае рефлектируются образы ситуаций субъективной реальности.

Рефлективный акт как основа процесса понимания дает несколько педагогических эффектов. Во-первых, он исключает эпифеноменальную рефлексия (“мимо смысла”), т.е. дефектную работу над текстом, когда читатель излагает готовое его понимание, озабоченный лишь одной задачей пышно оформить свою речь (здесь мы имеем дело с бездуховной имитацией голоса учителя или учебника), или процедуру варьированных повторов (эпифеноменальные интерпретации). Во-вторых, рефлексия как процесс открывает главную особенность искусства: оно многомерно и предполагает целые ряды трактовок, подчас взаимоисключающих.

Семантизирующее понимание как процесс

Для семантизирующего понимания наиболее распространена техника декодирования: это — расшифровка единиц текста, выступающих в знаковой функции. Но предваряют ее техники перцептивного свойства (на уровне ассоциаций), приводящие к появлению опыта семантизации, хранимого в памяти в виде лексикона.

Нужно отметить, что почти все техники рефлективны (за исключением декодирования на основе элементарного припоминания семантики и феноменологической редукции — “ухода в мир текста” без соотнесения с опытом переживаний “понял / не понял” знаковых единиц), поэтому любой новый акт семантизации включает в действие память о лексиконе, заставляя рефлектировать над наличным опытом памяти, а это обеспечивает понимание текста в том смысле, какой зафиксировал Ф. де Соссюр: языковой знак — это не знак вещи, а знак ее психического образа, знак идеального. Следовательно,

рефлексия над знаковой памятью выводит поэтому на идеальное, на содержательность, т.е. на то, что и подлежит в тексте пониманию.

Рефлексия всегда замедляет процесс освоения содержательности текста, но при этом обогащает восприятие: автоматизирует декодирование, вырабатывая положительную привычку выявлять значение неизвестных слов, и всегда обновляет опыт через связь семантизируемой новой единицы с имеющимся в памяти лексическим запасом. Именно развитая рефлексия семантизирующего уровня понимания обогащает словарный запас читателя.

Нетрудно установить границы текста данного уровня: объектом понимания здесь является простое высказывание, или, по терминологии лингвиста Борботько, энонсема, под которой он подразумевал предельно малый фрагмент дискурса, т.е. отрывка, в котором сохраняется непрерывная смысловая связь (44, 27). Но для семантизирующего понимания больший фрагмент не нужен. В этом условии — и целесообразность первой ступени на пути к освоению содержательности текста, и ограниченность возможностей, указанные в свое время В. Гумбольдтом: “Все попытки свести многообразие различного и отдельного к общему знаку, доступному зрению или слуху, являются только лишь куцыми методами перевода, и было бы чистым безумием льстить себя мыслью, что таким способом можно выйти за пределы, я не говорю уже, всех языков, но хотя бы одной определенной и узкой области даже своего языка” (96, 82).

Таким образом, можно констатировать, что абсолютизация семантизирующего понимания достаточно распространена и вредит не только науке, но и образованию, поскольку формирует такой тип личности, который способен говорить обо многом, т.к. освоил значение слов, касающихся разных областей, но никогда не скажет нового, поскольку мыслит на уровне общих представлений, но не понятий. По словам Ж.Ж. Руссо, абсолютизация такого уровня понимания приводит к “выращиванию болтунов” (39, 50).

“Семантизирующее понимание оказывается бедным, — замечает Г.И. Богин, — поскольку оно ориентировано на линейность действий с единицами текста, хотя последние могут быть организованы партитурно” (39, 40). Дело в том, что данный уровень ограничен не только знаковыми ситуациями, но и тематически:

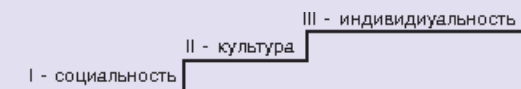


Схема 50.

Семантизирующее понимание выполняет только одну задачу “языковой личности”: приобщиться к принятым в обществе значениям, т.е. семантизировать для себя то, что уже семантизировано для других. Здесь мы имеем возможность зафиксировать важнейший момент социализации, но не более того.

Совсем иной становится картина при учете возможностей каждого из типов понимания, при учете конкретного эффекта техник соответственного уровня: так, привитие техник семантизирующего плана закладывает фундамент адекватного восприятия текста на уровне значения отдельного слова, которое Выготский назвал “камнем в здании смысла” (67, 306).

Координация разных техник обеспечивает успех семантизирующего понимания, прокладывая тем самым путь к пониманию когнитивному, где одновременно рефлектируется и когнитивный опыт (знания, хранящиеся в памяти), и опыт мнемический (запоминание и сохранение в памяти языковых знаков), т.е. сохраняется обретенный первый слой при переходе на новый уровень. Для развитого читателя в акте семантизирующего понимания содержится антиципация смысловых типов понимания.

Семантизирующее понимание вплотную подводит к пониманию когнитивному, поскольку именно семантизация позволяет обучаемому обрести опыт речевой деятельности и, таким образом, оказаться способным к восприятию смыслов, которые актуализируются на уровне когнитивного понимания и формируются на уровне распределительного.

В этом плане оба типа понимания можно назвать противопоставленными по отношению к семантизирующему типу, т.к. они располагают смысловыми отношениями, а семантизирующий — лишь социально принятыми значениями языковых знаков.

По определению А.А. Брудного, понимание значений есть “способ поиска информации, необходимой для понимания и выражения смысла” (49, 83). На первом уровне, следовательно, смыслы присутствуют только как потенция, на других уровнях они уже выявляются, причем

выявляются как вариативные при восприятии одного и того же текста — и это самое главное условие для смысловых типов понимания, **потому что появление различных смысловых трактовок является в педагогической деятельности показателем качества преподавания, признаком освоения обучаемыми всех типов понимания, а не только семантизирующего.** Вариативность смыслов при восприятии текста является самоценностью. Такое понимание, бесспорно, приведет к открытию многомерности искусства, наделив богатым инструментарием логического и художественного освоения мира, отражаемого в художественном тексте, т.к. технология выработки позиции толкователя предполагает привитие техник на каждом этапе восприятия (на каждом уровне понимания).

Когнитивное понимание как процесс

Для когнитивного понимания важна техника интериоризации контекста ситуации (контекстная загадка), когда рефлектируется опыт знаний. Назовем здесь как наиболее актуальные технику наращивания смыслов микротекста (дискурса) и технику соединения актуализируемых знаний с признаками отраженного в тексте объекта, выявляемыми в процессе рефлексии.

Когнитивное понимание в результате сводится к формуле “Я понял весь текст”, но осуществляется оно в пределах дискурса, т.е. при постепенном переходе в процессе мельчайших операций (техник когнитивного плана) от одного микротекста к другому. Казалось бы, это обстоятельство — рефлексия в пределах отрывка, где сохраняется смысловая связь, — роднит когнитивное понимание с семантизирующим. Но как раз в этом плане и намечается существенная разница: если предмет рефлексии первого уровня — знаковая ситуация, то предмет второй — ситуация объективно-реальностная. Это значит, что на более высоком уровне, имеющем дело со смыслами, происходит соотнесение образов знаковых ситуаций с образами реальных ситуаций.

Рефлексия над образом знаковой ситуации (первого уровня понимания) выражается формулой “Я понял / не понял это слово / эти слова”. Рефлексия над образом реальной ситуации выражается формулой “Я понял / не понял это явление.” Понимание слов и понимание фактов — таковы две ипостаси, различающиеся объектами

освоения: знаковой или объективно-реальностной ситуациями. Если первая ипостась мотивируется социальной необходимостью, то вторая — культурной, поскольку когнитивное понимание представляет собой освоение культуры — “всех содержаний, хранящихся в накопленном человечеством состоянии, где особую роль играют знания” (39, 46).

Как мы уже отметили, когнитивное понимание оперирует смыслами. Если значение — это “содержание, связываемое с тем или иным языковым выражением” (155, 59), “содержание, связанное с понятием как отражением в сознании предметов и явлений объективного мира” (245, 113), “мостик между знаком и смыслом” (39, 42), то смысл — это “та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения” (329, 93-94).

Как результат фиксации процессов понимания текста через рефлексивные техники возникает смысловое поле, в котором “схемы-средства “смысл” и “значение” управляют образованием знаний о конкретных смыслах и значениях” (329, 79). Знания о смысле выступают в качестве средства, которое организует процессы всякого понимания, потому что даже на уровне знаковых единиц под влиянием смыслообразования актуализируется их полисемия.

И на этом этапе вариативность словесного представления образа ситуации — признак качества привития техник, выработки технологии освоения литературного произведения, необходимое условие рефлексии по преодолению “слитости осваиваемого объекта со средствами коммуникации о нем” (39, 48) — условие выхода во внешнюю позицию в деятельности оперирования значениями. Как только возникнет отчетливая дифференциация уровней понимания по признаку значений и смыслов в тексте, сразу же можно констатировать освоение содержательности художественного текста когнитивного плана: на этом уровне появляются смыслы и знания о смыслах.

Значимость когнитивного понимания текста в его способности превращаться в знание. Примета знания — образование понятий. Когнитивное понимание — условие возникновения знаний, а не результат познания. На этом этапе происходит обобщение представлений, расширение круга определений, восхождение от

чувственно конкретного к абстрактному и от абстрактного к мысленно конкретному.

Единство рассудочного и чувственного начал при рефлексивном подходе к тексту диктуют разного плана техники понимания. Во-первых, при освоении когнитивного плана происходит дальнейшее движение к распредмечивающему, и этот переходный момент фиксируется комбинацией техник второго уровня (обращение к содержанию как к составу частей) и третьего уровня (наращивание и растягивание смысла).

На уровне когнитивного понимания возникает перефокусировка восприятия: если при семантизации любая информация является словарной, то при когниции любая информация выступает в качестве энциклопедической — здесь восприятие информации оказывается втянутым в орбиту знания, культуры. И негативный момент на этом этапе связан с тем, что и высший уровень понимания, предмет которого — индивидуальная субъективность, может оказаться под прессом перефокусировки, рефлексивной техники, приводящей к успеху лишь в рамках когнитивного плана. И в этом случае — в случае ограничения когнитивным уровнем понимания — индивидуальная субъективность окажется тоже знанием, т.е. частью культуры. Такая равноценность мнимая, поскольку она — свидетельство пренебрежения субъективным, авторским, участием, ведь художественный текст не сравним с текстом, дающим объективные знания, в силу того, что он создан творцом по законам искусства, т.е. создан как новый, отличный от других художественных миров, мир, зависимый от воли своего творца, не существующий вне его субъективной художественной воли.

Индивидуальная субъективность, какую являет собой произведение искусства, поддается адекватному освоению только при распредмечивании, которое абсолютизирует постижение этой субъективной индивидуальности через те смыслы, которые таит в себе авторский художественный текст. Таким образом, зафиксируем опасность подмены распредмечивающего понимания когнитивным: она приводит “к оперированию сентенциями вместо участия в собственно человеческих переживаниях” (39, 50).

Любые подмены приводят к квазипониманию художественного текста, потому что при этом не осваиваются те смыслы, ради которых

текст создавался. Но второй тип смешения, по выражению Г.И. Богина, можно назвать “выращиванием пошляков”: вместо действительного понимания или действительного описания значащих переживаний выполняются лишь определенные речевые автоматизмы, ничего общего не имеющие с подлинно человеческими чувствами. Именно переживание образов и ситуаций субъективной реальности одухотворяет, обогащает всесторонне читателя при условии рефлексивного восприятия художественного текста. Недооценка художественного способа освоения действительности, недооценка высших уровней развития языковой личности как следствие культа естественных наук и техники привели к дозированию норм преподавания литературы в школе типа “Ученик должен знать... уметь...”

Распредмечивающее понимание как процесс

Смысловое понимание построено на распредмечивании идеальных реальностей, опредмеченных в средствах текста. Здесь средства текста выступают не как знаковые образования, а как ассоциаты другого ряда.

Для понимания этого плана актуальна техника распредмечивания средств предмета, когда все внимание концентрируется исключительно на средствах и приемах художественного текстопостроения и в результате выстраивается конфигурактор смысловых связей и отношений. Другая по значимости техника является реактивацией прошлого опыта значащих переживаний. Важную роль в распредмечивании играет техника переконцентрации: это — переключение личностной установки с практическим абстрагированием от всех мыслей и чувств, не имеющих отношения к содержательности понимаемого текста.

Распредмечивающее понимание соотносимо с уровнем адекватного освоения содержательности, именно этот тип понимания самодостаточен и является признаком развитой личности читателя. Ряд достижений, реальных при таком — смысловом — уровне освоения художественного текста, — это ряд педагогических эффектов выработки позиции восприятия. Рассмотрим их.

1. Рефлектируемый образ представленной в тексте ситуации обретает все черты процессуальности: здесь готовность к смысловому восприятию

текста сочетается с готовностью освоить семантику всех вообще единиц текста (определяйте значения слов, и вы избежите половины заблуждений — жесткое условие при работе с художественным текстом). Поскольку смысловое восприятие тех или иных фрагментов текста периодически затрудняется (иначе и не было бы проблемы понимания, раз понимать было бы нечего!), то читатель включается в специфическую деятельность — деятельность понимания текста. Воспользуемся тем определением деятельности понимания, которое мы приняли при выработке технологии данной позиции: понимание как деятельность — это “обращение опыта человека на текст с целью освоения тех частей содержательности, которые не удастся освоить посредством привычных действий смыслового восприятия” (39, 6-7). Такое обращение опыта на текст есть процесс, который способствует производству новых знаний, их формированию. Этот процесс отличается особой активностью, поскольку возникает как необходимое преодоление непонимания. Действительно, при этом активизируется разноплановый опыт читателя — лингвистический, эмоциональный, оценочный, интеллектуальный и культурный.

2) Образ субъективно-реальностной ситуации представлен в тексте так, как этого требуют законы искусства, — в свернутом, многослойном, избыточном, иносказательном виде. Следовательно, только знание этих законов или предельно развитая интуиция — залог успеха при распредмечивании. Не случайно психологи считают распредмечивание основным источником формирования и развития человеческих способностей (215, 565).

3) Рефлексия при смысловом понимании мобилизует в читателе все уровни понимания, значит, и когнитивный (о семантизирующем сказано выше). Таким образом, рефлексия над образом объективно-реальностной ситуации, представляющей культуру (знание), органично включена при распредмечивании в процесс, дополняясь рефлексией над образом субъективной реальности. Только такое сочетание приведет к постижению содержательности художественного текста.

4) Рефлексивной реальностью при распредмечивании становятся не только знания о смыслах, но и **переживания смыслов**, что обогащает читателя в этой позиции не только интеллектуально, но и психологически, а это — одна из высоких духовных задач нашей педагогической деятельности.

5) Содержательность понимаемого текста при распредмечивании является самоценной, т.к. читатель раскрывает для себя неповторимый художественный мир и даже, если постижение было истинно творческим, загадку шедевра, ключ к пониманию феномена автора, а вместе с этим и тайну искусства вообще (123; 124; 125).

6) Смысловое понимание становится одним из моментов художественного освоения мира (126).

Можно еще дополнить этот ряд возможностями, которые открываются на этом уровне понимания перед читателем: например, становится достижима цель герменевтики, сформулированная в свое время Шлейермахером, — “понять текст и его автора лучше, чем сам автор понимал себя и свой собственный текст” (128, 70). Но в истории герменевтики существовали и прямо противоположные задачи, например, задача четкого соответствия герменевтической реконструкции точке зрения автора, согласно одному из канонов Бетти — “канону имманентности герменевтического масштаба” (128, 54). В любом случае задачу можно выбрать, определить цель, исходя из конкретных намерений прочтения художественного текста при распредмечивании.

Но важнейшее педагогическое достижение в этом случае заключается в том, что понимание становится звеном в процессе передачи различных трактовок субъективных реальностей, которыми располагает литература, искусство в целом, от одного человека к другому и тем самым целенаправленно формирует духовную среду общения.

“Если бы все тексты всегда и всеми в процессе всех трех типов понимания содержательно осваивались одинаково, без вариативности, то они способствовали бы социальности (приобщению к общепринятому способу именованию), — подчеркивает значимость вариативного понимания смыслов герменевт Г.И. Богин, — но не участвовали бы в развитии культуры и индивидуальной субъективности” (39, 43). Именно в этом кроется опасность стереотипного, унифицированного, казенного мышления, не только не способного к творчеству, но и исключаящего его вообще. Вот почему выход к смыслам является гарантией развития творческой личности.

К сказанному необходимо добавить, что особенно важной для достижения распредмечивающего уровня понимания является задача эмоционально и интеллектуально обогатить личность, ибо со времен Августина известен герменевтический принцип конгенности (128, 23), т.е. соразмерности творческих потенциалов читателя текста и его создателя (принцип тождества “боговдохновенности автора” и “боговдохновенности читателя”). Вот почему весь заложенный историческим развитием герменевтики арсенал приемов и способов работы с текстом подвергся в педагогической деятельности своеобразной инвентаризации, в результате которой для технологии выработки позиции восприятия было отобрано все то, что обеспечивает процесс понимания и пути его оптимизации.

Рефлексия при распредмечивании

Процессуальный характер рефлектируемого образа субъективно-реальностной ситуации способствует воспроизводству процессов смыслообразования; читателю даны средства построения текста (опредмечивание), а не сами смыслы, скрытые в художественной ткани произведения. Независимо от того, обозначают ли эти средства предмет находимого смысла по стандартам текстов для когнитивного понимания или превосхищают появление смысла через различные текстовые формы, они являются главными механизмами рефлексивного процесса.

Человеческая субъективность есть то, на чем фокусируется распредмечивающее понимание. Поэтому оно является средством понимания текста вообще, включая в себя все ступени по освоению социального и культурного. Отсюда — вывод: распредмечивающее понимание представляет общественные отношения в “человеческом материале”, в состояниях человека, т.е. придает им чувственно доступный вид. **Чувственно усмотреть** — в этом высший план освоения художественного текста, тогда как при когнитивном понимании можно лишь **узнать** о тех или иных проявлениях человека в конкретных жизненных обстоятельствах. **Чувственное усмотрение развиваемых смыслов и есть примета адекватного восприятия литературного произведения, построенного по смыслу, приспособленного к условиям художественного освоения действительности.**

По отношению к тексту в целом (а не к фрагментам его) действует эффективно техника разрыва герменевтического круга — это особая читательская ситуация, когда надо понять целое, но на основании понимания частей, которые, в свою очередь, могут пониматься только на основе целого. У этой техники (впрочем, как и у большинства их) — целая родословная. В частности, Августин назвал ее принципом контекстного подхода, что означает: знаки мы понимаем не изолированно друг от друга, а в определенном контексте, т.е. именно в контексте слово приобретает разные смысловые оттенки. В психологии XX века этот принцип получит обновленную формулировку: “Смысл слов меняется от мотива”, — что и обеспечит рефлектируемый образ ситуации — при условии соответственно высокого уровня развития личности читателя (68, 192). Эта техника, бесспорно, как самая древняя и потому наиболее обогащенная, наделяет испытанным инструментарием в работе с текстом — анализ исторического развития принципа герменевтического круга, вехи его, убеждают нас в этом: Августин — Флавиус — Шлейермахер — Шпет — Выготский — Бахтин — Лотман, где каждый этап отмечен введением новых механизмов в эту технику (71; 162; 163; 266; 311; 314).

Техника углубления в сущность тоже относится непосредственно к тексту в целом: от понимания — к интерпретации — к углубленному пониманию — к углубленной интерпретации понятого и т.д. — до достижения полной мысленной или художественно-образной конкретности.

Мы исходим из того, что учить техникам понимания значит учить приемам рефлексирования, причем в процессе обучения этим приемам фигурирует осознанная рефлексия — “связка между извлекаемым прошлым опытом и ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения” (39, 9). В результате обучения рефлексия превращается в материал нового опыта, позволяющего выходить к новым рефлексивным актам и все глубже понимать сущность эстетического поля.

Так, освоение типологии понимания позволило достичь нового качества постижения менталитета, и это — очередной, но вместе с тем особый, авторской значимости, педагогический эффект.

Соотнесенность уровней понимания и эстетических категорий

Воспользуемся аппаратом, выработанным в эстетической системогенетике (6). Нам понадобятся два связанных утверждения.

1. Всякая иерархия представляет собой отображение уровненой альтитуды циклов, что можно изобразить:



Схема 51.

2. Связь иерархических уровней устройства предмета и фаз цикла его жизни носит прямой генетический характер; эта связь предельно ясна из схемы:

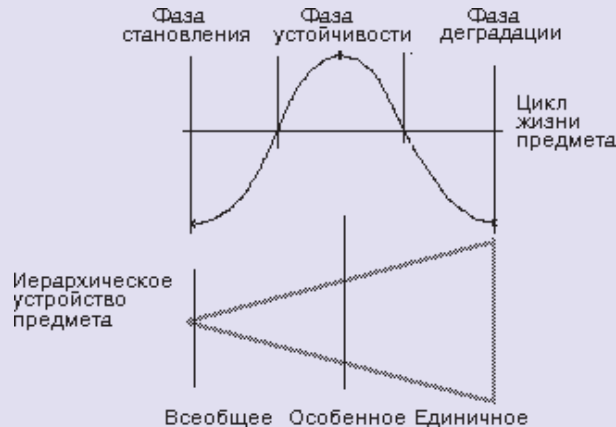


Схема 52.

Рассматриваемые нами три типа понимания мы можем представить также иерархически и соотнести: а) с альтитудой циклов, б) с фазами цикла жизни. Это открывает перед нами широкие возможности связывания герменевтической типологии с аппаратом эстетической системогенетики. Проанализируем хотя бы некоторые открывающиеся смыслы и связи.

Иерархически семантизирующий тип понимания, ориентированный на социальность, соотносится в этих построениях с категорией **ВСЕОБЩЕГО**, большим (надсистемным) циклом, фазой становления в последовательности фаз цикла, категорией трагического — и всеми сопутствующими этой категории и фазе индикаторами.

Когнитивный тип понимания, ориентированный на культуру, соотносится в этих построениях с категорией **ОСОБЕННОГО**, средним (системным) циклом, гомеостатической фазой в последовательности фаз цикла, категорией прекрасного — и всеми сопутствующими этой категории и фазе индикаторами.

Распредмечивающий тип понимания, ориентированный на субъективность (внутренний мир человека, т.е. мир его личных переживаний), соотносится в этих построениях с категорией **ОСОБЕННОГО**, малым (подсистемным) циклом, фазой деградации в последовательности фаз цикла, категорией низменного — и всеми сопутствующими этой категории и фазе индикаторами.

Следует сказать, что установление отдельных связей в этом обширном поле предпринимали многие исследователи во многих областях знания, которых мы касались. Но окончательный, хотя и не абсолютно полный, вариант впервые представляем здесь мы. Представить его можно двояко — в самом простом трюичном виде он не требует особых пояснений в силу своей очевидности; в сложном дифференцированном и достаточно полном виде это достойно отдельного исследования.

Остановимся на простейшем варианте, поскольку наша задача здесь чисто обзорная, задача демонстрации общего каркаса.

Вот табличное представление связи типов понимания и индикаторов эстетической системогенети

Типы понимания ИНДИКАТОРЫ	Семанти- зирующий	Когни- тивный	Распред- мечивающий
ФАЗЫ ЦИКЛА	Становление	Равновесие	Деградация
Философские понятия	Всеобщее	Особенное	Единичное
	Объект	О - С	Субъект
Эстетические категории	Трагическое	Прекрасное	Низменное
Дуада свобод	Свобода общества	СО - СЛ	Свобода личности
Типы познания	Рациональное	Р - Ч	Чувственное
	Иррациональное	Р - И	Иррациональное
Типы образов	Репрезентиру- ющий	Р - И	Интонированный
Типы знаков	Знаки-символы	Знаки-образы	Знаки-вещи
Функциональная асимметрия полушарий мозга человека	Левое	Л - П	Правое

Схема 53.

Даже на этом простейшем уровне перед нами выстраиваются богатейшие смысловые связи.

Например, можно заметить, что рациональное выражает себя через презентующие типы образов. Приведем характерные, искусствоведческого плана, иллюстрации. Обычные картины пушкинского времени напоминают победные реляции — столь детально, до ордена и пуговицы с орлом, прописана в этих полотнах на мостовых и площадях Петербурга каждая известная личность того времени, даже ее собака! Такова же была и палетка фараона Намера — первое известное произведение пластики Древнего Египта. Сходство их в том, что они изъясняются языком рациональности и исполняют в искусстве одну функцию: представить современникам и потомкам лики и деяния весьма достойных людей. Налицо связь презентующего образа с рациональностью, тяготение к объектности и голой объективности представляемого. Налицо преобладание социальной роли человека над его отдельностью, знаково-символических функций над красотами формы, общей “левополушарности” культуры — по Лотману (192).

а) Типы понимания как историко-логические типы

Поскольку мы говорим одновременно о фазе и об индикаторах, мы имеем редкую возможность обозначить три типа понимания и как исторические типы, и как логические — синхронно. Это дает нам возможность установить то, что многими литературоведами и критиками не понимается: **каждому историческому типу произведений литературы соответствует свой — тоже исторический — тип понимания, критики, своя литературоведческая концепция.**

Например, произведения категории трагического. Первая фаза. Сошлемся на произведения нашего века, причем не худшие, — “Железный поток”, “Оптимистическая трагедия”, “Поднятая целина”, “Мы”, “150 миллионов”. Все впечатано даже в названиях: и трагический социальный герой, и необходимая реляционная презентующая объективность, и символическая знаковая плакатность.

Какими должны быть критика и литературоведение? Нормативными и социальными — таковы все “поэтики” 20-30-40-х годов любого века (61, 5-160); социологическими — вчитаемся в “Социологическую поэтику” Бориса Арватова (12), где без труда обнаружим “вульгарный социологизм” школы Фриче и мало чем отличающуюся от них по установкам “сталинскую эстетику” (98, 5-7).

Какой должна быть литературоведческая концепция? Гносеологической: литература — способ познания, литераторы — инженеры человеческих душ (98, 5-7). Но, если возвратимся на век назад, мы увидим в ядре абсолютно то же самое — социологизм Белинского и Добролюбова, социальную эстетику Чернышевского (61, 55-61). Оглянемся еще на век назад: Прокопович и Ломоносов, ученые-рационалисты и по функциям — государевы люди, чей ум в эстетике, поэтике и критике строго научен, а стиль изложения в литературе (122) или в живописи (133; 136-I) — насквозь дидактический и героико-реляционный. А “отступим” еще на век назад — и перед нами вообще на месте литературы — космо- и прочие “гонии”, инвентарная опись мира (122). Можно ли тут усомниться, что исторический тип понимания в этой фазе — явно семантизирующий?

Обратимся к середине цикла. Когнитивный тип понимания (и почему культурологи этого не хотят видеть?) — смешанный, гомеос-

татический, наиболее богатый тип. Всякий реализм опирается на когнитивное понимание, ибо реальность богаче любой схемы, всеобщего символа, она разнообразнее сжатого тисками трагического и не вмещается в образ единого героя. Это и есть категория особенного, как ее любовно описал Гегель (80), прекрасное как гомеостатическое, жизнь как гомеостатика.

И если мы обратимся к литературе или к искусству в целом, то убедимся: именно реализм — основа всякой здоровой культуры и ее костяк. Именно на реализме замешана вся великая русская (а также французская, английская, немецкая и т.д.) литература. Исторически конкретное время реализма в русской литературе — шестидесятые и семидесятые годы любого века. И перед нами предстанут Толстой, Достоевский, наши передвижники и русские музыкальные гении. Какой должна быть здесь критика и литературоведение? Классической — и “умной”, и “чувственной”, и научной, и художественной. И что интересно — групповой. “Школы” здесь преобладают, отсюда — и передвижники, и знаменитые журналы. И подобную картину можно наблюдать в любом веке — от первого русского журнала Сумарокова (244, 87) до “Нового мира” Твардовского.

Наконец, третий тип — распредмечивающее понимание. Это — антипод семантизирующего; следовательно, все признаки здесь представлены наоборот. Не социо, а только единица, да и преобладающая философская категория — единичное.

Доминируют:

а) самоценность и даже асоциальность личности литературного героя, его “антигероизм”;

б) множественность, проявляющаяся во всем, как противопоставленность и “антиединичность”;

в) форма — и блеск интонированной формы ради блеска формы.

Эти и все прочие признаки порождают не что-нибудь, а серебряный век (названный так с легкой руки Н. Бердяева) в русской культуре (213). Это не стиль, а калейдоскопическая смена стилей. Это не жесткая поэтика с ее канонами, а разрушение канонов — “все дозволено”, как у В. Кандинского (144).

И кратко ответим на тот же вопрос: какими же должны быть критика и литературоведение этой фазы? Личной и личностной,

субъектной; и в этом плане всякой — вплоть до гениальности. Мы уже не скажем “реалистическая школа”, а пишем: А. Потебня, А. Бенуа или К. Чуковский. Они самоценны, почти как сами художники. И чаще всего они не ученые, а именно художники.

Все индикаторы эстетической системогенетики можно привлечь для раскрытия и обогащения понимания этих трех типов. Мы их намеренно не вводим на этом этапе, но для иллюстрации возьмем хотя бы одну одну составляющую хронотопа — пространство. В литературе в пределах одного цикла отношение к пространству меняется от семантизирующего (знаково-символического) через когнитивное (знаково-образное) к распредмечивающему (знаково-вещному).

Например, и литературный и живой герой трагического борется с агрессивным пространством и способен погибнуть в этой борьбе ради общества или чего-то еще более всеобщего, например, Бога. Эти герои осваивают пространство не для себя и движимы долженствованием и символическими значениями своих действий. Пространство следует измерить (нормировать) и покорить. И выходят воинства в крестовые походы, плывет Витус Беринг и идет “со дружиной” Ермак Тимофеевич, летят Чкалов и Громов, дрейфуют полярники на льдине, тонут челюскинцы, гибнут симпатичные ребята из фильма “Семеро смелых” и так далее. Никогда такой герой не ощутит одиночества, ибо он послан от имени всех (а то и больше — от Бога), долг не дает такому герою скучать. Итак, знак-символ движет героями трагического.

Герой литературы прекрасного — только немного герой, а в целом обыкновенный человек. Он не воюет с пространством, не открывает его, жертвуя собой, — он его осваивает. Например, таковы “киношные” комсомольцы-добровольцы, строители ГЭС, пахмутовские покорители Сибири и обласканные в песнях геологи. По духу журнала “Юность”, таковы все прочие герои в нашей литературе 60-х. Уж очень индивидуализированные особи в этом мире могут и без общественной идеи обойтись — это альпинисты из песен В.Высоцкого, туристы вообще в нашем советском варианте, гонщики и каскадеры. Всех их должен вести за собой яркий образ (“Лучше гор могут быть только

горы, на которых еще не бывал”; “И вечным огнем сверкает днем вершина изумрудным льдом, которую ты так и не покорил”). Ибо когнитивное понимание и отношение к пространству содержат в основе своей знак-образ.

Герой низменного тоже отправляется в дальнюю дорогу, но уже ради своего интереса — ради поисков затерянных миров, иных духовных материков, ради прихоти, ради экзотики, хотя бы и с культурными намерениями (африканские экспедиции Н. Гумилева, странствия М. Волошина, путешествия В. Серова, великий путь Н. Рериха). Интересно, что в литературе эти герои не слишком симпатичны — от байроновского Чайльд-Гарольда до скучающих демонических фигур у А. Грина. Пространство покоряется только как повод — для своих личных культурных, эстетических, духовных и прочих открытий. Даже “Затерянный мир” Конан Дойла, праобраз множества подобных миров, веществен. Динозавры — знак вещественный. И что интересно: отправляясь в такое пространство, герои часто попадают в прошлое.

Мы взяли в качестве основы три типа. Но кто нам мешает поступить так же, как живописец поступает с красками, — ввести смешанные типы? Мы получим переходные фазы, более богатый спектр, расширим палитру нашего понимания. Кроме основного треугольника, можно ввести как бы дополнительный, что давно проделано в эстетике и инвариантно осмыслено в эстетической системогенетике (3; 6).

Таким образом, мы прорисовали педагогическую технологию понимания — первую позицию в освоении искусства.

б) Факторы, облегчающие понимание художественного текста

Количество таких факторов невелико. Мы постараемся осветить наиболее важные факторы.

Первый из них — композиция.

Представим ее графически, определим, что такое сюжет, что такое композиция, почему они представлены во взаимодействии, и найдем их точки пересечения (129). Графическое представление значительно упрощает задачу.

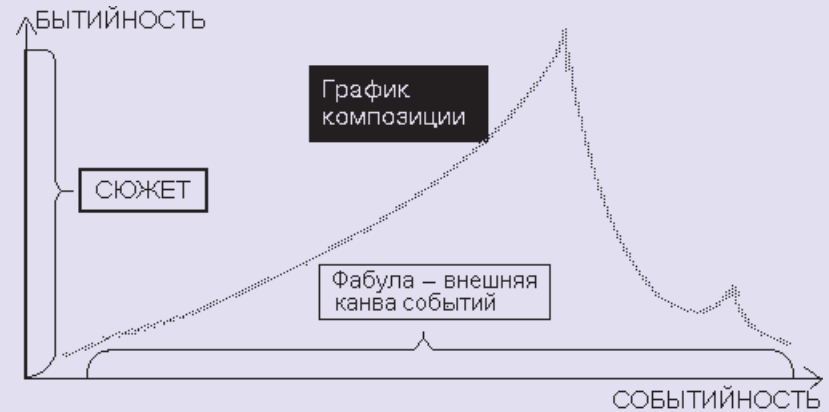


Схема 54.

В традиционном — школьном! — толковании сюжет дан как цепь событий в эпическом, драматическом и лиро-эпическом произведениях, композиция — последовательность расположения всех частей произведения. Обе формулировки не дают исчерпывающего представления о предмете толкования в силу их приблизительности, отсутствия качественных параметров. Одним из таких качественных параметров, необходимость которого продиктована обязательным созданием напряжения, является **интрига**. В художественном произведении **интрига** проявляется как мера напряжения образа, задается напряжением столкновением противоположностей. Исходя из этого, мы можем охарактеризовать **сюжет** как развертывание действия во времени, как **напряжение во времени**. А композиция — это способ бытия образа во времени.

Композиция может быть представлена выразительной стороной — с точки зрения содержания (категории, стили, модусы, до уровня конечной эмоции, фиксирующей интонацию) и формальной — с точки зрения психофизиологии восприятия.

В данном случае нас интересует формальный аспект композиции. Ее важнейшими составляющими являются **пропорции, ритм, метр**, поскольку именно композиция решает задачу пребывания образа **во времени**.

Свойства ритма: периодичность, равномерность (или какая-нибудь иная, более сложная закономерность), составляющая основное свойство ритма, в искусстве важна не сама по себе, а лишь как средство привести душу читателя (слушателя, зрителя) в такое состояние, когда каждое, даже малейшее отклонение от этой равномерности быстро ощущается нашим ритмическим чувством, что и используется художником для выразительных целей — создать характер, придать произведению художественную жизнь.

Пропорции — это соразмерность элементов, согласованная система отношений частей между собой и целым, придающая предмету гармоническую завершенность. Идеальных пропорций, утверждают искусствоведы, нет. Но можно утверждать, что есть пропорции, резонирующие оптимальному восприятию произведения искусства, если принять во внимание открытый итальянским математиком Леонардо Фибоначчи в эпоху Возрождения натуральный ряд чисел: 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144... Эти пропорции получили название пропорций “золотого сечения”. Суть его выражена рядом, в котором цифровое значение каждого номера равно сумме двух предыдущих ($1+2=3$, $3+5=8$, $8+13=21$ и т.д.). В зависимости от необходимой точности мы можем представить литературное произведение **как длительности** через число ряда Фибоначчи и тогда обнаружим одну закономерность: если количество смысловых частей обозначить одним из чисел этого ряда, то кульминация будет представлена предыдущим числом: например, 34 части определяют местом кульминации 21 часть, 21 часть представит кульминацию 13 частью, если частей 13, то — 8-ю, и т.д. (60; 66; 230; 324; 325; 326).

Художественное произведение, каким бы видом искусства оно ни было представлено, следует правилу “золотого сечения”, даже когда создатель его не осведомлен в этом, если перед нами Мастер в истинном значении этого слова. Интуитивный уровень художника уже сориентирован на восприятие читателя, зрителя, слушателя, т.к. **законы творчества совпадают с законами восприятия**. Поэтому наличие числового ряда “золотого сечения” мы можем представить как объективный критерий профессионализма творца.

Теперь представим на схеме композицию со всеми ее необходимыми элементами — завязкой, развитием действия, кульминацией, развязкой — и определим их. Завязка — ситуация, побуждающая героев к действию, развязка — ситуация, представленная в произведении как результат композиционного действия, кульминация — главная смысловая точка в развитии действия, она заключает в себе наивысшее напряжение.



Схема 55.

Это — нерв произведения!

Существует и микрокульминация как **последний** всплеск развития сюжета, ее место в композиции — перед развязкой, после кульминации. **Микрокульминация** (вторая кульминация) — это элемент классического построения, демонстрирующий, как правило, образцовое соблюдение пропорций композиции.

И еще об одном элементе композиции следует упомянуть — об **экспозиции** как нулевой ситуации (в которой ничего не происходит). Автор использует экспозицию как ключ к созданию читательского настроения, ключ к восприятию. Здесь он указывает некоторые условия, в которых будут происходить действия, место и время описываемых событий, режиссура — конкретных героев. Введение в специфику авторского хронотопа конкретного произведения задается через пространственно-временную модель и специфику условий, автором задуманных.

Экспозиция как элемент композиции.

Тезис и мысль могут стоять вначале (Толстой очень любил их), но настоящая мысль, художественная, так или иначе станет понятна в конце, через все, что было, и первая мысль окажется в ней лишь заостренным моментом художественного единства.

Это — небольшая экспозиция, подобно прологу в греческой трагедии, она заранее возвещает о том, что случится с героем. У экспозиции есть “родословная” — пролог греческой трагедии. Сохранилось предание: Еврипид объяснял такое вступление тем, что считал недостойным для автора интриговать зрителя неожиданным поворотом действия. (Толстой по этой же причине пренебрегал интригой!)

Композиционный анализ языкового текста в данном случае является действием, обеспечивающим понимание формы (длительности) художественного произведения.

Другой вариант композиционного анализа текста касается блоков или более мелких единиц (дискурсов) содержания художественного произведения.

Здесь понимание достигается за счет композиционного деления текста на смысловые куски с применением конкретных техник как основы постижения смыслов. Исходное композиционное деление — “дробь, обычно состоящая из ряда абзацев” (39, 74). Каждая дробь характеризуется единством авторской установки и авторского намерения, но при этом превышает фрагмент (фрагмент — это отрезок текста, обозначающий нечто, но лишенный при этом целостности идеального — идейного — содержания). Понимание дроби, таким образом, сопряжено с идейно-содержательной общностью, связанностью компонентов смысла и средней мнемической способностью человека к сохранению в конце чтения куска текста тех корреляций смыслов и текстовых средств, которые явились основанием его вычленения. Как правило, дробь равна одной-трем страницам текста.

Второй фактор в значительной степени обусловлен наличием композиции. Это — **характеризованность набора смыслов в пределах одного композиционного деления**. Именно общность смыслов определяет частные вводимые и развиваемые смыслы и образует метасмыслы. “Метасмысловая

характеризованность текста вызывает его метаформальную характеризованность” (39, 75).

Оба фактора текстопостроения, композиция и метаединицы, обеспечивают распремечивающее понимание, взаимозависимы и в тексте представлены в развитии. Следуя этому развитию в ходе распремечивания, читатель получает значительную помощь в освоении всей содержательности текста, включающей содержание + смысл. Под содержанием, вопреки традиционному школьному толкованию, мы подразумеваем состав частей, а не идею. Смысл — конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности в тексте (41, 38).

Третий фактор, обеспечивающий понимание, — соотнесение трех уровней понимания с эстетическими категориями: категория трагического — семантизирующий, прекрасного — когнитивный, низменного — смысловой — и раскрытие основных параметров менталитета, проявляемого в столетнем цикле, через сопоставительные характеристики уровней понимания и содержания эстетических категорий. Иначе говоря, эстетические категории рассматриваются сквозь призму типологии понимания как особые типы понимания в пределах столетия.

Четвертый фактор - иллюстрация возможности типологии понимания 5 и 6 уровней через соотнесенность с менталитетом, его закономерностями с позиции гегелевской триады состояний: становление, расцвет, деграция — и промежуточных состояний как самостоятельных уровней:



Схема 56.

Пятый фактор — возможность выхода через типологию понимания на многоуровневый эстетический анализ и освоение понятий модификации, модуса.

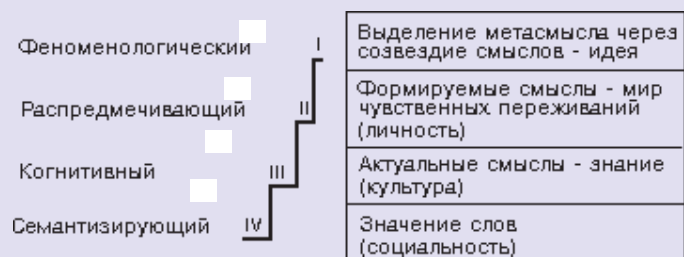


Схема 57.

ФИЛОСОФИЯ (наука) онтология/гносеология аксиология	I	Категории
Этика/Эстетика искусствоведение/ искусствознание	II	Стили
Композиция	III	Модификации
Утилитарный уровень: психофизиология	IV	Модусы

Схема 58.

Следующий, **шестой фактор**, способствующий пониманию, — знание, **постижение законов искусства**. Поскольку это знание необходимо для закрепления всех 4-х функций, т.е. не только понимания, но и творчества, исследования, критики, то мы посвятили законам искусства отдельный подраздел (2.1.2).

2.3.2. Технология выработки креативной позиции

Эту технологию характеризуют такие творческие процессы, как генерация (воспроизводство, возгонка) и отбор (сжатие). Если изобразить их схематически, то можно наглядным образом увидеть импульс, т.к. генерация и отбор представляют собой конкретные стадии замысла.



Схема 59.

Творение как деятельностный акт (творчество), подобно любой деятельности, связано с психическими процессами. Исследователь психологии творчества Я.А.Пономарев подчеркивает то обстоятельство, что поиск предельно качественных параметров для определения творческой деятельности довольно затруднителен. Рассматривая разные попытки ученых назвать истинные критерии, он пришел к следующему выводу: «Существуют разные сферы творчества. Творчество в одной сфере иногда представляет лишь возможность творчества в другой сфере» (232, 15). Обобщая тенденции поиска ответа на вопрос, что есть творчество, Я.А.Пономарев заключает: это — в самом широком смысле — есть взаимодействие, ведущее к развитию. Он дает характеристику стадий процесса творения как итог анализа существующих в мире классификаций (232, 146-147), причем констатирует тот факт, что наиболее известные изыскания в исследовании творческого мышления (интуитивизм, теория бессознательного, теория конструктивного интеллекта, концепция проб и ошибок, теория детерминирующих тенденций и интенциональной направленности, концепция понимания, психология решения задач и т.д.) демонстрируют описательно-объяснительный способ и эмпирический подход. Отсюда — общая черта, обнаруженная исследователем: выделение стадий (актов, этапов, ступеней, фаз, моментов, синонимичных в данном контексте по отношению друг к другу) творческой деятельности и их классификации.

Назовем эти стадии, приводимые в разных классификациях (к примеру, изобретательного, научного, технического творчества).

I этап (сознательная работа) — подготовка — особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи.

II этап (бессознательная работа) — созревание — бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи.

III этап (переход бессознательного в сознание) — вдохновение — в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде.

IV этап (сознательная работа) — развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка.

Постепенно характеристики чувственных оттенков заменялись “более строгими”, “более объективными” положениями (232, 147). Дифференциация со временем становится более дробной. Например, в работе П.М.Якобсона процесс творческой работы изобретателя представлен семи стадиями (232, 147).

Попытки психологов максимально раскрыть механизмы творчества объясняются почетной, актуальной во все времена задачей — развить возможности управления творчеством. Главный вывод, к которому приводит прочтение исследовательского труда Я.А.Пономарева, — это неисчерпаемость многообразия факторов, формирующих творческий потенциал человека, и вместе с тем необходимость адекватных педагогических воздействий, обязательно соответствующих психологическим законам. И второй — **непрерывность развития есть залог творчества**, здесь кроется универсальный критерий любой творческой деятельности, который как бы отрицался исследователем в начале процесса осмысления проблемы (232) и абсолютно отрицался Б.М.Кедровым (148). Тем не менее этот критерий отвечает условиям любой уникальной творческой деятельности.

До сих пор речь шла о творчестве в науке и технике. Но вот мы подходим к самому актуальному для нас виду творческой деятельности — художественно-эстетическому, если конкретней — к искусству. Дело в том, что развитие — это прежде всего постоянное общение с искусством. Один из самых культурных людей современности, ученый-филолог Д.С.Лихачев, высказал ценнейшее наблюдение:

“Ничто так не развивает интуицию и творчество, как обращение к искусству, будь то музыка, живопись или литература. Не случайно ученые, сделавшие великие открытия в науке, как правило, любили искусство и черпали в нем вдохновение”. В чем тайна искусства? — вопрос, покоривший многих психологов (Л.С.Выготский, К.Юнг — в их числе). Закономерен интерес к нему и с точки зрения лаборатории замысла, в связи с чем всегда возникают вопросы: что движет художником? какова природа творения?

1) Психологический феномен творца

Психологический феномен творца всегда интересовал ученых.

Книга-исследование академика А.И.Субетто “Творчество. Жизнь. Здоровье и гармония” не случайно открывается этюдом “Феноменология Творчества”, где само слово “Творчество” принципиально написано с большой буквы “как феномен любого развития” (290, 6).

Креативное, или творческое, начало присуще не только человеку, но и живой и неживой природе, Универсуму в целом. Понимание законов самотворения Универсума человеком является высшим проявлением креативного начала. Эти законы едины. Само это представление о самотворящем Универсуме отражается в парадигме креативной онтологии. Таким образом, законы Творчества, проявляющиеся в человеке, инвариантны и применимы в любой сфере деятельности. Чтобы настроиться на волну творения, человек должен отбросить все злое и критическое; например, в мозговом штурме, где группа генерирует новые идеи, запрещена критика даже самых безумных высказываний, отбор происходит после генерации. И если свести этот принцип к нравственно-технологическому приему, то можно заметить, что он выражался в различных культурах, в понятиях, аналогичных рериховской культуре радости: творящий человек не критикует никого. Этот же прием доведен до тезиса в акмеологической концепции и в принципе креативной онтологии А.И.Субетто.

Психологическим аспектам проблемы творчества посвятил свое исследование “Феномен духа в искусстве и науке” К.Юнг. Психологию и творчество он связывает, основываясь на том обстоятельстве, что “искусство в своей художественной практике есть психологическая

деятельность и в качестве таковой и должно быть подвергнуто психологическому рассмотрению” (340, 98). И вместе с тем Юнг оговаривает условие “приложимости психологической точки зрения”: “...только та часть искусства, которая охватывает процесс художественного образотворчества, может быть предметом психологии...” (340, 98). Бесспорно, Юнг здесь имеет в виду психические процессы художественной деятельности, без обращения к глубинам искусства как предмета художественно-эстетической деятельности (сюда, пожалуй, отнесем собственно теоретические изыски, касающиеся эстетических основ, которые будут рассмотрены в технологии выработки исследовательской позиции).

И все же... Личный опыт Юнга, опыт соприкосновения с искусством как творением, убедил его: “как бы ни было оправдано применение биологически ориентированной психологии к среднему человеку, она не годится для художественного произведения и тем самым для человека в качестве творца” (340, 108). Ученый это мотивирует тем, что психология, “верная идее чистой каузальности, невольно превращает каждого человеческого субъекта в простого представителя вида *homo sapiens*, потому что для нее существуют только следствия и производные. Но произведение искусства — не следствие и не производная величина, а творческое преобразование как раз тех условий и обстоятельств, из которых его хотела бы закономерно вывести каузалистская психология”. В принципе это подход, родственной подходу Л.С.Выготского к художественному произведению (69), говорящего о преобразении (общих терминов в силу исторических причин у психологов не было, Выготский о многом говорил своими словами, но суть обнаруживается одна и та же).

Вывод Юнга однозначен: “Художественное произведение надо рассматривать как образотворчество, свободно распоряжающееся всеми своими исходными условиями” (340, 109). Образ Юнг трактовал как воззрение, которое происходит из поэтического словесного обихода, т.е. как образ фантазии, лишь косвенно относящийся к восприятию внешнего объекта (339, 100).

Рассматривая природу творения как психологического процесса, Юнг обнаружил два рода художественного произведения. Первый род: “автор подвергает свой материал целенаправленной сознательной

обработке, сюда что-то добавляя, оттуда отнимая... на каждом шагу тщательно взвешивая возможный эффект и постоянно соблюдая законы прекрасной формы и стиля” (340, 104). Второй род: произведения “текут из-под пера их автора как нечто более или менее цельное и готовое и выходят на свет божий в полном вооружении, как Афина Паллада из головы Зевса. Произведения эти буквально навязывают себя автору, как бы водят его рукой, и она пишет вещи, которые ум его созерцает в изумлении... он сознает, что стоит ниже своего произведения — словно подчиненная личность, попавшая в поле притяжения чужой воли” (340, 105). На языке психологии ученый первый тип называет интровертным, второй — экстравертным.

Произведение в стадии формирования представляет для творца автономный комплекс, подчиняющий творческую волю создателя целиком и полностью задаче воплощения. “И как раз здесь, — говорит Юнг, — приоткрывается возможность аналогии с болезненными душевными явлениями, поскольку именно для этих последних характерно появление автономных комплексов” (340, 113-114).

Каждый творчески одаренный человек, по Юнгу, — “это некоторая двойственность или синтез парадоксальных свойств” (340, 145): “Его личная биография может быть биографией филистера, честного малого, шута или преступника: это интересно, и от этого нельзя уйти, но в отношении творца несущественно” (340, 152).

Автор книги “Гений в искусстве и науке” Н.В.Гончаренко утверждает творчество как высочайшую ипостась человеческой деятельности, говоря следующее: “У человека нет более благородного занятия, которое оправдывало бы его существование на земле, подтверждало высокое звание человека, давало ему самое глубокое и непреходящее наслаждение с ранней юности до преклонной старости, чем творчество” (88, 218).

Процесс творчества у гениальных личностей по своим общим закономерностям совпадает с процессом творчества вообще. Не просматриваются также различия в творчестве ученого и художника. В этом легко убедиться, сопоставив этапы творческого процесса художника с выше приведенными Я.А.Пономаревым (232) этапами творческого процесса ученого: I — рождение замысла, II — логический

анализ, сбор информации, обогащение знаний, разработка плана деятельности, III — фактическая реализация плана, воплощение замысла, завершение труда.

В старой книге П.К.Энгельмейера “Теория творчества” читаем: “Первый акт дает замысел, второй — план, третий — поступок” (88, 219). Ради истины можно добавить, что у ученых есть IV этап — проверка, но это есть и у художника, правда, не в столь строгой, конкретной форме, не по таким строгим критериям, как в науке: “Истинность художественного образа... труднее “сверить”, чем закон о скорости звука, а если художественный образ не имеет исторических прототипов ...то тем более” (88, 219).

Обращение к научным исследованиям сущности творения убедило нас в том, что креативность есть универсальный инвариант для любой сферы деятельности — изобретательской, научной, технической, художественной. Дополним этот ряд деятельностью учебной, основу которой, бесспорно, составляет собственно творчество при освоении учащимися эстетического поля.

2) Два процесса креативной технологии

Предлагаемая нами технология выработки креативной позиции представляет импульс, где процесс разворачивания заключается в акте генерации, а процесс сворачивания — в акте отбора. Основа технологии — фиксация смыслового облака, слушание себя, концентрация и оформление в записях впечатлений, воспитание наблюдательности. В черновой тетради фиксируются еще нечеткие контуры мыслей (то, что в нашей практике получило название “облако смыслов”). Ведение читательского дневника — одно из условий творческого развития: в дневник, как правило, заносятся мысли в сжатой форме, претендующие на афористичность, вывод, суждение. Источником здесь могут служить афоризмы мыслителей, например афоризмы и наблюдения В.В.Розанова, его зарисовочный стиль изложения в “Опавших листьях” (короба!), этюды Арво Метса, белые стихи, жанр танка в японской поэзии, максимы Ларошфуко, записные книжки К.Бальмонта, К.С.Станиславского, А.П.Чехова и других творцов.

Самое важное здесь для педагога — это бережное отношение к энергии поиска, проявляемой в разной степени учащимися, поиска своего направления, своего стиля и почерка; это постоянная со стороны педагога возгонка азартного интереса к опыту других, создание им творческой атмосферы и всемерное поощрение каждого за творческую находку (у кого-то ею может оказаться сочинение, а у кого-то одна строка или образ, сравнение, эпитет — важно, чтобы каждый ощущал себя способным к творчеству, ибо опыт педагогической деятельности показал, что последнее может привести к превосходным результатам). Вершиной креативного процесса служит издание как рукописных, так и печатных альманахов с работами учащихся. Оно является одновременно поощрением и стимулом развивать свое творчество дальше.

Через мельчайшие, дробные вехи движения мысли можно добиться успеха, формируя внимание учащихся к нюансным проявлениям жизни. Такие упражнения, как слушание тишины, описание этого эффекта, анализ звуков и жизни в шуме дождя, в звоне колоколов, в движении ветра и т.д., способствуют развитию эстетического отношения к окружающему миру. Такие упражнения, как описание цветка, оттачивают умение видеть на пути к созданию нового образа, формируют умение фиксировать сущностное, развивают воображение. Приток творческой энергии может обеспечить “уголок любования” (термин японской педагогики), где помещается произведение искусства, усиливающее эстетическое впечатление за счет кульминационного смысла, придаваемого месту.

Автор книги о символах Л.Дмитриева пессимистично замечает: “...попробуйте словами описать запах розы, вкус яблока или “Лунную сонату” Бетховена — беспомощность обнаружится сразу” (103, 136). Причина этой беспомощности, как мы уже сказали, — в отсутствии стимулов к творчеству в традиционной школе, где не поощряются опыты в таком — этюдно-эссеистском — ключе; иное дело — описать “картину” в учебнике с помощью набора слов, которые даст учитель, или описать свой двор по трафарету-заготовке, так называемому плану, традиционно одобряемому или, что еще хуже, продиктованному по пунктам как необходимое условие школьного “творчества”. Нужно признать тот факт, что при таком педагогическом подходе творчество

развивалось (и, к сожалению, это наблюдается и сейчас) скорее вопреки обучению, несмотря на пренебрежение талантами. История доказывает, что творцы способны развиваться в любых условиях. **Но нашу задачу мы видим в том, чтобы не только создать благоприятную среду для творческого процветания, но и приобщить к творчеству тех, кто до этого не имел ни склонностей, ни потребности творить по разным причинам. Именно последнее является гарантом качества преподавания в русле эстетической концепции.**

Мы исходим из следующего постулата: “Личность, одаренная способностью думать даже о самой незначительной вещи с высшего ментального плана, обладает благодаря этому дару пластической способностью творить образы в своем собственном воображении. О чем бы такая личность ни думала, ее мысль будет настолько более могущественной нежели мысль обыкновенного человека, что она, благодаря своей интенсивности, получает силу творить” (103, xvi).

Вот факторы, которые способствуют успеху:

1) установка на чтение как импульс к собственному творчеству;
2) эстетическое отношение к жизни по принципу Н.С. Михалкова: “Отраженный луч может быть сильнее прямого, отраженная реакция на какую-либо сцену может воздействовать эмоционально сильнее, чем сама сцена, непосредственно тобой видимая”. Это перекликается и с импрессионистским видением мира: впечатление ярче увиденного.

Исходя из научной классификации стадий творения, можно сказать, что мысль не возникает беспричинно, на голом месте: ей предшествует хаос, туман, контур — смысловое облако. Дальнейшая жизнь воображения протекает уже бурно, по лавинообразному принципу: генерация приводит к потоку мыслей, действует своего рода закон геометрической прогрессии — так приучается (и, можно сказать, приручается) к творческому процессу, через знакомые алгоритмизованные логические операции, мозг. Возникает некая инерция (но со знаком +) заполнения “пустоты”, иными словами говоря, творчество становится необходимостью.

Рассмотрим технологию творческого восприятия через обращение к искусству и наблюдение окружающего мира. Вот несколько упражнений, давших педагогический эффект:

— сеансы любования (природный материал, произведения живописи, скульптуры, архитектуры, декоративно-прикладного искусства);

— уроки слушания (музыка, профессиональное художественное чтение, акцентированное вычитывание преподавателя и учащихся, профессиональное пение, звуковые эффекты — так называемые театральные шумы, например штормовой ветер, звон колоколов, бой часов);

— рассматривание неорганизованных (случайных, хаотических) пятен, теней, контуров и выявление миров (например, хеппининг: каждый, смешивая краски, создает пятно и рассматривает его с точки зрения потенциального образа, картины, произведения искусства);

— анализ образа (души, характера) слова — обратное олицетворение: создание образа или портрета слова, очеловечивание явления через такие конкретные детали, как звуковая характеристика, несущая дополнительно ассоциативную информацию (например, признаки возраста — детство, юность, зрелость, старость, — мужского или женского проявления, силы или слабости; цветовая окраска звука — например, “а” — ярко-красный, “у” — синий и т.д.);

— анализ интонации через понятие музыкальности (например, звукопись Бальмонта, Цветаевой, Есенина, Вознесенского): прием звукописного толкования языка выводит в искусствоведческую позицию (поиск смысла!) и в креативную — через создание ритмизованного текста; объективная характеристика звуков (например, плавность и звонкость “в”, “р”, “л”) выводит к разным параметрам субъективного свойства;

— обсуждение вариантов творческих поисков и способов работы выдающихся поэтов, писателей, художников, композиторов (например, особенности творческого подхода к осуществлению замысла Леонардо да Винчи; работа Серова с калькой; использование черных и красных чернил Чеховым в черновых набросках; вышагивание ритма своих стихов Маяковским; история рождения образа розового коня в творчестве Есенина: на отдельных клочках бумаги записываются слова, перемешиваются, наугад выбираются в случайном сочетании, а затем в зависимости от эффекта сочетания погружаются в адекватный этой нестандартности интонационный ключ — колорит — и т.д.);

— использование “эффекта Гудвина” в создании колорита — метод цветных стекол и зеркал (следует оговорить здесь одно обстоятельство: не каждое сочетание может быть созвучно законам искусства — нужен отбор, продиктованный чувством меры, учетом органичности и знанием природы цвета, что приобретает постепенно, при освоении исследовательской позиции).

**а) Техники развития креативности
в условиях творческой лаборатории**

В процессе рефлексии и погружения в творческое осмысление мира с целью самовыражения становится очевидной необходимость знания закономерностей искусства, поэтому следующий шаг в выработке исследовательской позиции, как правило, воспринимается с осознанным интересом, азартным ожиданием разгадки тайн искусства. Уже при отработке креативной позиции учащимся открываются важные свойства художественного произведения, например закономерность иносказания, когда автор, избегая прямого воздействия на читателя, говорит о главном опосредованно, косвенно, используя особые, художественные, средства. Именно во время собственного творчества учащиеся обнаруживают “главное правило” искусства: прямо сказанное или названное, подсказанное автором не может претендовать на право быть художественным текстом — тогда учащиеся и задаются вопросом: как? какими средствами и приемами высказать сокровенное, чтобы оно поразило воображение другого так же, как и автора? Здесь, в данной ситуации проблемного разрешения и активного поиска средств воздействия, кроется успех освоения новой позиции и, соответственно, эффект педагогической деятельности.

На этом этапе есть основание дать конкретные параметры анализа художественного произведения с позиции эстетической системогенетики. Универсальную возможность экстраполировать знание закономерности интонации (для искусства, в частности — для поэзии) на процессы творения, восприятия, критики и исследования заключает в себе такое упражнение, как интонационная настройка. Особенность его в том, что по мере

освоения эстетических модусов учащиеся как бы попутно знакомятся с фундаментальными категориями эстетической природы произведения, которыми впоследствии будут оперировать как рабочими понятиями при анализе любого художественного текста (например, композиция, напряжение, контраст, ритм, интонация).

Итак, интонационная настройка, градация сложности — три ступени.

1) Грубое, поверхностное различие (пара или тройка): прекрасное — безобразное, гармония — дисгармония, контраст — нюанс, конструктивность — декоративность; трагическое — прекрасное — низменное, предельный контраст — смягченный контраст — нюанс, симметрия — диссимметрия — асимметрия и т.д.

2) Варианты нюансировки интонаций: грубо, безобразно, нежно, прекрасно...

3) Тонкая настройка: за аналог берется произведение, анализируется его интонация как трехступенчатое постижение:

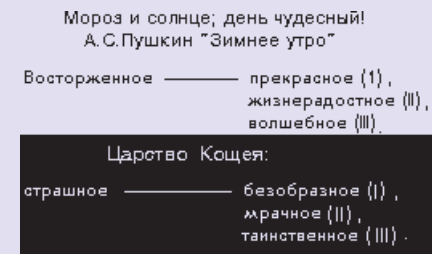


Схема 60.

В соотношении “мизерное — великое” берется полярная пара модусов “трогательное — страшное”, причем для обогащения эта пара дополняется модусом забавного или ужасного (в зависимости от поставленной художественной задачи в процессе освоения уровней эстетических модусов) таким образом, чтобы “весы” натяжения контраста качнулись в ту или иную сторону, — для художественного эффекта важно доминирование одного из контрастных признаков — на такой основе созданы, например, образы Козетты (В.Гюго) и “гуттаперчевого мальчика” (В.Григорович). Модусообразующей

парой можно назвать “прекрасное — отвратительное”, ставшее основой поэтики романа В.Гюго “Собор Парижской Богоматери”.

Одним из важнейших понятий в сфере эстетического является понятие напряжения, мощность которого в произведении задается творцом. Здесь тоже наблюдается закономерность: абсолютный контраст (1:12, на языке художников) свойствен категории трагического; предельная нюансировка (5:6) — категории низменного.

Уровень конечных эмоций в эстетическом поле можно обозначить как выразительную интонацию: отчаяние, оживление, восторг, лукавство, тревога, страх, нежность и т.д.

Задача трехступенчатой градации — создать собственное понимание интонации произведения или его фрагмента (эпизода). И в этом случае важную роль играет усвоение такого “правила”, как:

б) Дисциплина композиции

Она необходима для ритмической организации разных интонаций (в этом можно легко убедиться на примере поэмы А.Блока “Двенадцать”, поражающей многоголосьем в такой же мере, что и философские романы Достоевского). В поиске заданной автором интонации испытываются разные варианты ритмических рисунков композиции — убедителен в данном случае пример В.Маяковского, который, повторим, слышал будущее стихотворение (интонацию) как определенный звук; он начинал шагать, отрабатывать ритм и пробовать разные стихотворные размеры, шагая до тех пор, пока не находил нужные ему интонации (201).

Для усвоения учащимися понятия “дисциплина композиции” эффективны “обратные” задания:

— проанализировать произведение с точки зрения ритмического строя и соответствия ему интонации (для перспективы создания словаря ритма и интонации, активизирующего процесс творчества);

— выявить прием организации того или иного интонационного звучания.

Рассмотрим на конкретном примере, что дают такие задания, какое “внутреннее зрение” они формируют у учащихся. Обратимся к гениальному началу романа М.А.Булгакова “Белая гвардия”: “Велик

был год и страшен год по рождестве Христовом 1918, от начала же революции второй. Был он обилен летом солнцем, а зимою снегом, и особенно высоко в небе стояли две звезды: звезда пастушеская — вечерняя Венера и красный, дрожащий Марс” (53, 54).

В этих нескольких строчках сконцентрировано столько приемов и средств, что мощность художественной энергии текста потрясает и завораживает. Что же создает эстетический гипноз в этом тексте? Прием зачина, как правило, применяемый в фольклорном произведении эпического масштаба, внушает читателю с первых же строк установку на восприятие глобальности событий, во всяком случае — их чрезвычайной значительности. Инверсия и повтор в зачине задают такую монументальную тональность вступлению, что создают магический ритм библейской интонации, позволяющей увидеть ужас и величие потрясения восемнадцатого года, сопоставимого с принятием христианства на Руси. Мы не останавливаемся здесь на языковых средствах, подчеркнуто ограничиваемся исследованием ритмической организации текста, чтобы показать силу эстетического воздействия ритма.

Подобную цель достигает и более сложное упражнение, формирующее способность сознания учащегося выходить за рамки привычных, стереотипных представлений о творчестве как о стихийном самовыражении. Оно заключается в следующем: выявить наличие в произведении двух ритмов: формального, ритма формы, и интонационного — ритма содержания.

В этом случае уже необходимо учащемуся отразить полученные знания и представления о ритме и сделать определенную интеллектуальную работу, чтобы обнаружить смысл такого различия и функцию каждого из ритмов в художественном произведении.

В традиционной индийской поэтике, парадигмы которой и сегодня могут служить при создании эталонных художественных текстов, существовала концепция, согласно которой эффект прочитанного произведения, отвечающего высоким требованиям истинного мастерства, должен быть подобен звучанию колокола после звона (эхо, гул, эмоциональный строй, образ) как итог воплощенного содержания. Авторитетность этой поэтики для нас высока: по свидетельству академика А.П.Баранникова, это — единственная поэтика, “построенная на научных основах и разработанная до поразительной тонкости” (75, 14-15).

Одна из кардинальных доктрин поэтики заключается в утверждении: сила художественного воздействия литературного произведения исходит не от образов, создаваемых посредством прямых значений слов, а от тех ассоциаций и представлений, которые этими образами вызываются. Следовательно, **внушение того или иного поэтического настроения и есть важнейший критерий мастерства**. Достигнуть хотя бы понимания этого критерия — задача нелегкая для педагога, ибо здесь первым условием успеха является стремление учащихся к адекватному освоению художественного текста, и на пути к нему необходим не только интеллектуальный труд, но и эмоциональный настрой, установка на бесконечность, неограниченность постижения, иными словами говоря, необходимо особого рода вдохновение — эстетическое. Чтобы поддерживать его на должном уровне, нужны открытия; ключ к ним кроется в тех упражнениях, которые формируют креативную позицию в освоении феномена искусства.

Какое же открытие таит в себе последнее упражнение?

Внушение настроения — во власти ритма, и обнаружение двух разных по назначению ритмов в художественном тексте есть свойство развитого читателя. Формальный ритм может отличаться своей направленностью от ритма содержательного, возможно предельное натяжение между формой и содержанием — назовем его интригой и проиллюстрируем такой вариант натяжения на примере романов Ф.М.Достоевского:

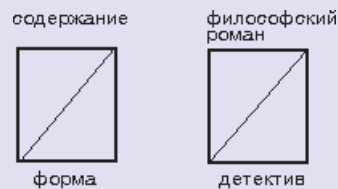


Схема 61.

Герои Достоевского в высшей степени иносказательны. Князь Мышкин возводится в ранг святого путем сложных философских конструкций, в определенном ритме ощущаемом в романе. Герой попадает в эпицентр действий “огненной атмосферы дионисических вихрей” (по образному выражению Н.Бердяева), где максимально проявляется его духовность (31, 113).

Можно сопоставить романы Н.Г.Чернышевского и Ф.М.Достоевского — “Что делать?” и “Преступление и наказание”: речь не о художественном мастерстве (разница здесь великая), а о назначении произведения. Некую прокламацию — важную идею, которую необходимо авторам продекларировать, кладут в основание намечающейся конструкции романа, изобретая при этом такую форму, которая максимально обеспечит притяжение читательского любопытства. Чернышевский поступает с читателем достаточно бесцеремонно, хоть и остроумно, но оскорбительно (вспомним главу “Дурак” и откровенную авторскую мотивировку этого названия), как бы не полагаясь на свой талант изложения идеи. Иная интрига у Достоевского: она хоть и рассчитана на обывательский интерес к жанру детектива, но художественно облагорожена, обогащена истинным мастерством писателя-романиста.

Соотношение напряжения и развития сюжета во времени в процессе выполнения упражнения учащиеся фиксируют графически, выстраивая композиционно формально-ритмическую организацию художественного материала (129).

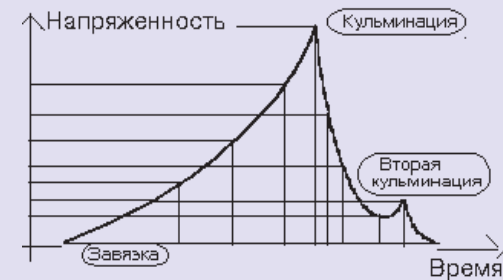


Схема 62.

Сюжет — развитие действия во времени (формальная композиция). Принцип детектива заключается в формальном воплощении замысла.

Содержательный аспект композиции заключен в способах изображения героя и его внутреннего мира.

Освоение закономерностей композиции делает творческий процесс учащихся совершенней по уровню, приближает к тайнам художественного мастерства.

Следующее звено технологии — настройка органов чувств (выработка аппарата восприятия и рефлексия).

Параметры восприятия искусства аналогичны параметрам человека, поскольку в искусстве, говоря словами Протагора, “человек есть мера всех вещей” (137). Следовательно, художественное творчество ориентировано на спектр органов чувств человека: зрение, слух, обоняние, вкус, осязание. Этот спектр располагает разными типами восприятия. Назовем их в том порядке, который продиктован генетически заданной сложностью, от простейшего уровня к сложному: осязание, телесные ощущения, — вестибулярная (пространственная) сфера, ощущение времени, ощущение температуры, болевые телесные ощущения (в диапазоне “норма — боль”), мимика, жест, тактильные, порождающие ощущение фактуры, мышечные (ощущения физической тяжести, легкости, а то и невесомости); вкусовое, запаховое, слуховое (восприятие звука), зрительное. Каждый из этих параметров имеет свою меру (диапазон возможностей) восприятия.

В начале освоения разных типов восприятия выполняются несложные операции по отработке каждого из параметров в отдельности на материале художественных произведений или на материале этюдов собственного сочинения. После механической отработки начинается осмысление способов создания художественного образа.

Переход в креативную позицию происходит через синтез нескольких восприятий.

Вечер осенний был душен и ал...

А.Ахматова. Сероглазый король.

Доминанты восприятия — температура, запах, цвет — создают формулу конструирования образа, дополняет ее звуковой ритмически организованный эквивалентный ряд, но сама по себе эта формула может служить катализатором, обеспечивающим целостное восприятие.

Таковы креативные операции, выполнение которых развивает способности учащихся к созданию литературных произведений (творчество).

2.3.3. Технология выработки исследовательской позиции

Нам нужно обратиться к искусству как к объекту педагогической деятельности и конкретно определить звенья технологии выработки данной позиции учащихся. Наша дидактическая задача состоит в том, чтобы сформировать знание о литературном процессе, включающемся в широкий контекст знания об искусстве в целом (искусствознание) и знание о развитии общества и человека, привить навыки исследовательской работы в этой области.

Но прежде чем перейти непосредственно к сфере искусства, рассмотрим классиологические основы исследовательской позиции.

1) Классиологические основы

Отражательная деятельность человека поляризуется — в соответствии с его двойной способностью отражать мир — на научную (или научно-познавательную, исследовательскую) и художественную. За этим свойством кроется специализация двух полушарий нашего мозга, их асимметрия. Но то, что едино в самом человеке, в обществе осуществляется раздельно (114).

Самый существенный признак интересующей нас исследовательской деятельности — моделирование мира с применением рациональных моделей. Научная или исследовательская деятельность — это деятельность по познанию законов и свойств реального мира, по построению научной картины мира, по производству знаний или построению теоретических моделей мира. Художественная деятельность, которая тоже моделирует мир, — это деятельность по созданию произведений искусства, художественных ценностей, по построению образных моделей мира (112).

Отдельной научной деятельности в обществе мы не обнаружим: если мы говорим: “Ученый”, — то обязательно указываем, чем он конкретно занимается, сферу его научных интересов. Как всякая родовая деятельность, исследовательская деятельность есть константная, устойчивая в истории, но проявляющаяся в форме модификаций. Здесь хорошо виден всеобщий закон изменчивости и устойчивости. Изменчивость (модификации) есть условие постоянства, константности.

2) Виды знания

Каждая из разновидностей деятельности имеет множество видов, образующихся на основе ограниченности своих зон, сфер, исторически конкретного деления на эти зоны. Так, в научной деятельности мы имеем четыре вида, в соответствии со спецификой предмета:

- 1) естествознание (науки о природе);
- 2) технознание (науки о техносфере);
- 3) обществознание (науки об обществе, о социуме);
- 4) человековедение (комплекс наук о человеке) (114).

Существует и ряд интегративных наук — на стыке указанных сфер или относящихся ко всем сферам сразу. Высшей из таких наук является философия. Всякое знание так или иначе исходит из знания философского, в конце концов обобщается той или иной философией. Возникнув из философии, науки снова “сойдутся” в ней же, рано или поздно наука восстановит свое утраченное единство. И не только все науки должны слиться в единую науку, но и все искусства — в свое новое единство, а их разорванность — восстановиться в новом синкретизме. Но движение к этому идет как диалектическое: дифференциация — интеграция, разведение — схождение воедино.

Существует разведение наук на фундаментальные и прикладные. Комплекс фундаментальных наук группируется в наши четыре типа, а прикладные мы можем рассматривать как форму их обращенности на практику.

Подчеркнем, что мы базируемся на идеях системогенетики — нового интегративного научного комплекса, пронизывающего все современное знание. Мы говорим о всеобщих функциях научной деятельности (295).

3) Функции науки

Мы так или иначе использовали в наших схемах два типа знаний: теоретические модели мира и социокультурные программы. Здесь видна явная связь с двумя функциями науки вообще: мировоззрение фиксируется в форме нейтральных (внеценностных) теоретических моделей, обращенность знания на деятельность, алгоритмы деятельности возникают как знание, обращенное в метод,

— и тоже нейтральное. Нейтральность в данном случае берется по использованию в целях, так как в действительности ценностью обладает все положительное, то есть истинное знание. Чтобы подчеркнуть нейтральность методологического аспекта, приведем простой пример с ЭВМ: алгоритмы могут лучше или хуже соответствовать целям деятельности, но в них самих мы идеологии не обнаружим. Методология измеряется целесообразностью.

В интересующей нас научной деятельности можно выделить как три функции внешнего типа (мировоззренческая, идеологическая и методологическая), так и специфические внутренние функции.

4) Ступени рационального познания

В составе науки мы обнаруживаем теории, аксиомы, постулаты, методы, принципы. Но познавательная всеобщая функция науки исторически реализуется через ряд этапов становления этой всеобщей функции:

- 1) описание — установление фактов и их “прямое описание”;
- 2) объяснение — группировка описанных фактов с причинно-следственными связями;
- 3) классификация (таксономические операции) — многоуровневая группировка фактов по признакам;
- 4) систематизация — восстановление системной связанности и целостности ранее классифицированных явлений;
- 5) прогнозирование — построение на основе картины генезиса системы картины ее возможных будущих состояний (114).

5) Технологии рационального познания

Произведя такой общий обзор, остановимся на наиболее важном наборе педагогических технологий, обеспечивающих исследовательскую позицию. Науку всегда связывают с ее специфическими операциями упорядочения множеств: типологизацией, систематизацией, классификацией. Эти понятия употребляются в разных науках по-разному, что затрудняет терминологическую определенность. Вот некоторые из определений, представляющихся нам важными для педагогических целей.

Наука всегда занималась упорядочением множеств, иначе такие ее шаги, как описание и объяснение, были бы лишены смысла.

Набор способов группирования и упорядочения множеств носит название “таксономии” (таксис — расположение, строй, порядок). Формирование общей таксономии в рамках широкой классификационной парадигмы является задачей, решаемой сегодня многими специалистами во многих отраслях знания (18; 295). Для локальных целей нашего исследования мы берем за основу взгляд на эту сферу Л.А.Зеленова и НФК “Универсум” (114), в котором выделено три уровня упорядочения множеств: типологизация, классификация и систематизация.

Сталкиваясь с понятиями классификационных единиц в разных науках, мы должны отличить разные ракурсы построения внутренней иерархии системы и возникающие здесь термины, зачастую близкие по смыслу и употребляемые как синонимы. Так, для термина “компонент” контекстом служит системное различие “компонент—структура”; для термина “часть” контекстом служит пара “часть—целое” и т.д. В нашем рассмотрении участвуют термины “таксон” и “модус (модификация)”. “Таксон” — любая по уровню классификационная (таксономическая) единица — применяется в контексте не только общей таксономии (метаклассификации), но и в частных таксономиях, например, в биотаксономии. Аналогичное по смыслу понятие “модус” — философское, модификация есть любая разновидность изменения (114).

Типологизация

В переводе с греческого “тип” есть отпечаток, форма, образец, вид (видимость) чего-либо. Тип есть предельно большая единица, часть, которая является компонентом членимого целого по существенным признакам.

Типологически упорядоченное целое является результатом проведения данной операции. Следовательно, типологизация в этом понимании есть вид упорядочения множеств по существенным признакам. Выделение существенных признаков происходит в сравнении данного предмета с однопорядковыми, путем сопоставления существенного сходства и различия.

Классификация

Класс есть совокупность предметов, выделенных по некоторому свойству, признаку. Различие между типом и классом трактуется только по свойствам сравнительных признаков (тип — существенные признаки, класс — любые признаки). Класс мыслится как целое, все предметы, входящие в это целое, обладают одним признаком и выступают как элементы данного класса.

Класс есть менее общее таксономическое образование, чем тип. Отличие классификации от типологизации обнаруживается на уровне иерархичности (выделение уровней однопорядковых элементов и соотношения уровней). Классы группируются в типы (хотя такое соотношение типа и класса существует только в пределах данного таксономического взгляда, есть и иные). Классификация усиливает упорядоченность множеств за счет введения принципов иерархичности и ранжированности (114).

Операция классификации есть установление определенного сходства и различия по избираемому признаку. Классификации могут встречаться как в виде матриц (Периодическая система химических элементов Д.И.Менделеева), так и в виде рядов с многими параметрами (гомологические ряды Вавилова). Есть и более сложные способы их представления, разрабатываемые в классиологии, например, спиральное представление, объемное, многоаспектное классифицирование и т.д.

Систематизация

Эта операция означает выделение логических отношений между таксонами, высшую форму упорядоченности множеств. В этой операции состав и элементы подвергаются структурированию, система предстает как структурированный состав (114). Это определение, достаточное в общем виде, должно быть дополнено с системогенетических позиций некоторыми особенностями.

Идея иерархии уровней и количественно-качественные группировки хорошо работали в традиционной науке до тех пор, пока не возник системный подход. Введение понятия “система” и ее критерия целостности приводит к тому, что упорядочение таксономических единиц по предыдущим принципам (типологизации

и иерархической классификации) упускает существенную черту предмета исследования. Это — системное свойство целостности, несводимой к совокупности ранжируемых качеств подсистем, их свойств и признаков. Здесь открывается новое таксономическое измерение.

Находя в иерархии координационные и субординационные связи, как это проявлено в Периодической СИСТЕМЕ элементов Д.И. Менделеева, мы можем говорить о систематизации. При проведении операции систематизации находятся взаимоотношения и родственные связи тех модификаций, которые сошлись в систему.

Например, в Периодической системе элементов мы имеем полную развертку как по оси качества, так и по оси количества. Потому мы говорим, что все эмпирически найденные и предсказанные элементы объединены здесь структурно, иерархически и имеют почти полный состав (исчерпаны все возможности структуры в составе). Обычно систематизировать удается только предельно полный таксономический набор, восстанавливающий как структуру, так и состав системы. Статически это — целостность, которая дает возможность построения классификационного прогноза, как и было в случае с Д.И. Менделеевым, предсказавшим несколько неизвестных в то время элементов.

Мы должны сказать, что полное описание модификаций последнего уровня развития системы (как в Периодической системе) не является полным системным описанием. Системность, координационно-субординационные закономерности — это итог генезиса системы, который не реконструируется только по конечным модификациям. В полном системном описании предмета его конечные модификации должны быть представлены в истории их возникновения, по шагам. Иерархические уровни, и это заслуга метода системогенетики, проявляются не только в статике, но и в динамике. Вот почему операция систематизации в нашем понимании (и этим оно отлично от других) включает в себя и динамический взгляд. В этом мы солидарны с Э.М. Сороко, который всякий генезис предлагает рассматривать как “мерогенез” (274).

Существуют и иные подходы к систематизации. Особый смысл систематизации связывается с понятиями “цель” и “целостность”. Систематизация в таком виде есть выделение признаков, необходимых для достижения цели системы (телеологический взгляд на систему).

Систематизация восстанавливает целостность, выделяя связи между компонентами, делающими данную систему именно такой, а не другой (телеологический взгляд на систему).

Этими тремя разновидностями упорядочения множеств таксономия, разумеется, не может ограничиться, тем более — общая таксономия, или метаклассификация (279). Всякий новый таксономический ракурс изменяет картину целого, причем меняется не только наше понимание внутренней иерархичности системы, но и картина внешней иерархии.

Все виды упорядочения множеств предстают как иерархии, они соотнесены по уровням и соподчинены снизу вверх. Иерархии разделяют по уровням качества те единицы, которые лежат в одном иерархическом уровне (рядоположенные) и связываются понятием количества. Количество одного уровня при этом является качествами другого. Напротив, качество этого уровня на более высоком уровне предстает как количество. Эти философские категории лежат в основе как самой философии, так и квалитологии, квалитологической парадигмы, входящей в качестве составной части в метод нашего исследования.

Для иллюстрации приведем только один вариант развертывания внешних иерархических уровней больше трех за счет увеличения внутренних уровней иерархии. В литературе по таксономии достаточно часто встречается следующая последовательность: тип —> род —> класс —> вид —> группа —> семейство —> отряд и более мелкие таксоны. Убывание всеобщности на этих ярусах можно легко соотнести с гегелевскими категориями:

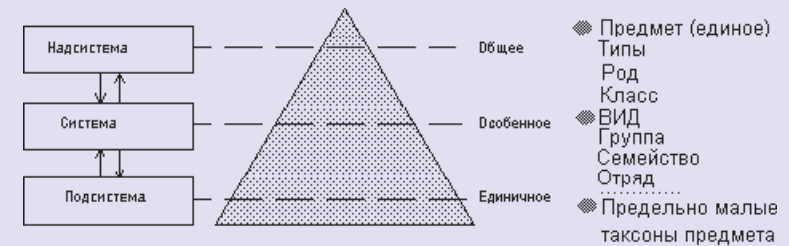


Схема 63.

Здесь видно, что гегелевская тройка начинает выступать уже в ином качестве — общее и единичное являются пределами, а особенное как самое богатое уровнями (159) может иметь сколько угодно ярусов. Фактически эта тройка приобрела универсальные свойства шкалы (279).

Отталкиваясь от понимания системы как единства состава (набора компонентов системы) и структуры (закона связей, делающего систему целым, единством), мы говорим, что система есть структурированный состав. Если более точно детализировать педагогическую технологию, то нам важно в нашем случае выделить наиболее существенные операции:

— выявление классификационных связей, (связи, выявленные в операциях классификации, есть связи иерархические, и не более);

— структуризация (которую можно рассматривать как отдельную вспомогательную операцию) — операция, которая дает возможность устанавливать значимые связи и находить совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность, сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях;

— построение или констатация наличия структуры (например, экономическая структура, кастовая структура общества) как установление связей целого;

— операция систематизации — установление связи групп в системе целого.

Одним из важных видов исследования является исследование морфологическое (9). Морфология (наука о форме) исследует именно строение формы, изменчивость (модификации) формы. Она имеет отношение к понятию “состав компонентов системы”, но не тождественна ему. Соотношение между ними хорошо проясняется в терминах “изменчивость — устойчивость”: морфология связана с изменчивостью формы, структуризация же устанавливает на основе состава связи устойчивого типа, делающие систему целым. Морфологические построения могут браться по множеству оснований; например, это проиллюстрировано в “Морфологии искусств” Кагана (138); выделение же компонентов имеет в виду их последующую связь в целостности системы. Общность морфологических признаков чаще всего связывается понятиями “род” — “вид” (например, заяц-русак, как соотношение рода и вида).

Поскольку морфология связана с изменчивостью, в задачу морфологических построений входит часто генезис формы, примером чего является жанр в искусстве, соединяющий родо-видовое движение с изменчивостью. Здесь выделение родов идет по общности признаков (в систематике род выступает как надвидовая таксономическая единица, ранг), иногда роды объединяются в семейства. Вид же является в морфологии основной структурно-классификационной единицей, связывающей общность морфологических признаков. Таковы, например, в литературоведении род — вид — жанр, морфологическая цепь. И, повторим еще раз, общий тип изменения объектов — модификация — тоже примыкает к морфологии. В лучших своих проявлениях морфологический анализ фиксирует модификацию целого в цикле той или иной системы. Именно такой морфологический анализ и следует считать единственно грамотным, поскольку он связывает генезис и модификационные единицы в единство, демонстрирует как неразрывность единство исторического и логического.

Простейшая и полная формы организации теоретического знания.

Выстраивание совокупности исследовательских операций не бесконечно. Зададим в этом процессе некую предельную планку в виде состава теории. В самом упрощенном виде состав теории — это:

- 1) предметология (учение о предмете);
- 2) состав предмета;
- 3) структура предмета;
- 4) таксоны предмета;
- 5) система предмета.

Поэтому в качестве простейшей последовательности исследовательских операций упорядочения принимается следующая: типологизация—> классификация —> систематизация.

Если же говорить о полном составе теории, то он содержит:

- 1) предметологию (учение о предмете);
- 2) методологию (учение о методе данной теории);
- 3) номологию (учение о системе законов данной теории);
- 4) терминологию (учение о категориальном аппарате, о терминах);
- 5) системологию (учение о системе предмета данной теории);
- 6) историологию (учение об истории изучения данного вопроса, в системологии — учение о динамике предмета в системе, о модусах);
- 7) праксеологию (учение о практических, прикладных аспектах теории);

8) аксиологию (иногда выделяют этот раздел — ценностный аспект — данной теории, он имеет существенное значение как векторность);

9) семиологию (учение о семиотическом аппарате данной теории, в том числе — графология как учение о графических семиотических образованиях данной теории).

Этот анализ специфики научно-исследовательской деятельности имеет для нас общеметодологическое значение (114). Любые исследования должны строиться на основе единого принципа формирования теорий, единого понимания терминов в этой области.

6) Уровни эстетического

Исследователь имеет дело с фактами. Фактом в эстетическом поле является эстетическое произведение, в художественном поле — художественное произведение. Рассмотрим подробно содержание художественного поля, в пределах которого необходимо сформировать знания учащихся о литературном процессе и привить им навыки исследовательской работы в этой области.

Теоретический уровень	
<i>ЭСТЕТИЧЕСКОЕ</i>	
Художественно-теоретический уровень:	
искусство педагогики, эстетика управления, философское эссе, научная фантастика, ораторское искусство, риторика и т.д.	
Художественное -	
8 видов искусства:	
- литература,	
- музыка,	
- актерское искусство,	
- хореография,	
- архитектура,	
- скульптура,	
- живопись,	
- декоративно-прикладное искусство.	
Художественно-утилитарный уровень:	
дизайн, художественная гимнастика, пластическая хирургия, спортивные танцы, художественное плавание, садово-парковое искусство, фита-дизайн и т.д.	
<i>ЭСТЕТИЧЕСКОЕ</i>	

Схема 64.

Необходимы специальные техники вычленения, сохранения, оценки и представления фактов художественного плана (заметим, что произведение, “написанное для себя”, не дошедшее до читателя и критики, не является фактом художественной жизни).

Все исследовательские процессы должны быть обеспечены культурными техниками — для этого существует специальный курс культуротехники. Наша, педагогическая, цель заключается в том, чтобы ввести в мир искусства, сориентировать учащихся в нем и обеспечить их самоопределение, — дальнейшая траектория каждого учащегося определится индивидуально, и все спецкурсы как более высокая степень обучения составляют спектр выбора для дальнейшего развития в той или иной области исследования.

Итак, каким образом нужно работать с фактами? Объединение их должно происходить на уровне теоретических конструкций. Причем из одного набора фактов можно получить несколько различных и равносильных трактовок (теорий).

Выработка навыков исследовательской деятельности происходит в двух ипостасях по отношению к одному и тому же набору фактов:

1) первая ипостась — типологическая, или классиологическая, организация знания; классиологическое знание нацелено на создание типов, родов, классов (систематика) и организует структуру мышления и памяти;

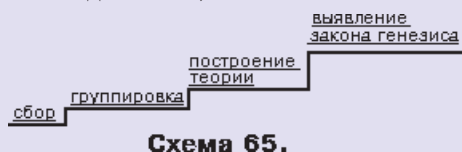
2) вторая ипостась — историческая, или генетическая, организация знания.

В литературе необходима организация знания классиологического типа по следующим направлениям:

- 1) литература в контексте эстетического;
- 2) литература как вид искусства —
 - а) морфология искусства;
 - б) специфика литературы;
- 3) литературное произведение и способы его анализа (центральное звено исследования);
- 4) композиция литературного произведения;
- 5) психофизиология восприятия литературного произведения; психофизиология творчества.

Историческое знание всегда связано с выделением закона развития того, что описано типологически. Однако существуют и другие типы историй: описательная история, история литературы той или иной страны, того или иного направления, того или иного писателя. В таких “историях” факты не анализируются, а просто выстраиваются в хронологическом порядке. Такой тип знания очень сложен для запоминания, поскольку нет закона, связывающего факты. Историко-генетическое знание одинаково организовано во всех отраслях знания, поэтому есть возможность построить новую историю литературы как историю законосообразную и основанную на классификационном описании литературы.

В целом позицию исследователя формируют 4 этапа, от сбора фактов (как исходной точки исследования) до обоснования действия единого закона (как завершающей стадии обобщения проведенного исследования):



Технология выработки исследовательской (теоретической) позиции построена на рефлексивных техниках. Одна из актуальных в данном случае — техника закрепления исследовательских навыков в искусствоведении, предполагающая выполнение однотипной операции до необходимого уровня — уровня автоматического владения ею. Техника аналитика предполагает несколько более дробных операций, причем двух этапов.

К первому этапу относятся механические действия:

- поиск источников мыслей по конкретной теме;
- выписки;
- накопление информационного банка.

Ко второму этапу относятся действия оперативные, предусматривающие рефлексию:

- описание;
- анализ;
- классификация в рамках целого;
- обобщение.

2.3.4. Технология выработки критической позиции

Начнем с постулата, который можно уподобить функциональной формуле:

позиция критика = позиция теоретика + позиция творца
(ведение) (знание) (креативность).

Следовательно, критика — это синтез науки и искусства. В критике, как и в искусстве, есть свои стили и жанры, соотносимые с иерархией уровней.

Рассмотрим эти уровни:

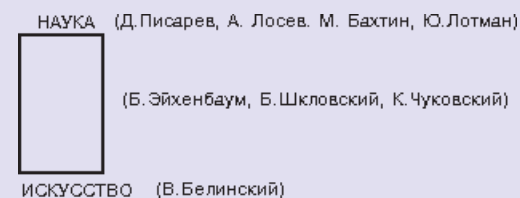


Схема 66.

Задача критики в том, чтобы, владея общим, выделить в нем частное. Для этого важно освоить методы критического подхода.

Обратимся к наиболее актуальным, успешно формирующим критическую функцию по мере освоения искусствоведения как одного из четырех пространств искусства.

1) Сопоставление (выявление сходства и различия с подобным). Эта операция способствует развитию интеллекта и мышления: Гегель главную обязанность науки видел в том, чтобы находить сходное в различном и различное в сходном. Критическая функция замыкает обучение учащихся целостному восприятию искусства, поэтому весь обретенный арсенал знаний служит реализации “последней” задачи, задачи обретения навыков исследовательской работы в сфере

литературно-художественной критики. Метод сопоставления закрепляет понимание художественного текста в том аспекте, в каком его трактовал педагог К.Д. Ушинский: “Понимать значит различать” (306). Круг критериев эстетического образования в области искусства мы очертили.

2) Раскрытие внутренней структуры изучаемого феномена. Здесь акцентируется внимание учащихся на важности учета для критика таких необходимых аспектов, как задач, поставленных художником в собственном творчестве, его мировоззрения и представления о назначении искусства. Следующий шаг — оценка соотношенности задач художника с состоянием общества. Большую роль в постижении феномена играет анализ художественного метода, способа создания образа и модели своего художественного мира, которым творец добивается своей цели. В данном случае критика служит реконструкции творческого процесса художника.

3) Способ работы через синтез отдаленных ассоциаций. В отличие от обычной научной статьи, в критике ассоциативного плана многое — от искусства, так как в качестве материала, из которого создается новый текст, можно привести свои отдаленные ассоциации, воплощая их в страстной, пафосной интонации. Здесь можно использовать весь состав шкалы эстетических индикаторов как палитру своего художественно-критического произведения. Приведем наиболее плодотворные для данного метода:

- “мера рода — мера индивида”;
- “объективное — субъективное”;
- “репрезентативное — интонированное”;
- “наука — искусство”.

Синтез отдаленных ассоциаций широко применяли в своем критическом наследии такие творцы, как В.В. Шкловский (архаические черты сказались здесь в телеграфном стиле, логическом каркасе изложения), К.И. Чуковский (генезис открытия — через аналогии с разными временами). Этот метод значителен тем, что субъективный опыт восприятия как бы стягивает все нити мировой культуры из разных эпох, обогащая новизной сочетаний.

Интересен своим богатством возможностей почти научный метод критики Д.И. Писарева, с привлечением социологии,

характеризующей диапазон интересов и образовательную сферу автора статьи о Базарове. Писарев — воплощенный Базаров, взвешивающий анализируемое произведение на весах объективиста Конта: действительно все то, что можно проверить опытом.

Ведение — вот, пожалуй, истинное свойство функции критика, т.е. этический план реализации произведения искусства, дающий возможность его толкования, интерпретации, определяющий ценность конкретного художественного текста в конкретный период времени для конкретного общества. Эталоном здесь является критическое наследие В.Г.Белинского, владевшего языковым контекстом эпохи.

Все операции критической технологии, бесспорно, предполагают многоступенчатую рефлексию. История неоднократно свидетельствовала, что не только разные поколения прочитывают одну и ту же книгу по-разному, но и профессиональная критика фиксирует всякий раз новое в результате толкования одного и того же произведения литературы в разные периоды жизни общества. Так субъективный образ прочитанного возвращает нас в пространство понимания, следовательно, качество рефлексии приобретает особую актуальность. **Многослойная природа художественного текста требует пройти несколько кругов, прежде чем отрефлектировать результат прочитанного в позиции критика.**

Жанры критики

Представим жанры критики в иерархическом порядке, от простейшего к сложному.

Вершиной этой иерархии является эссе — жанр слияния науки и искусства, в субстанциальной форме, т.е. в неразрывном единстве науки и искусства (ср.: несубстанциальная форма была характерна для эссе А.Ф. Лосева, поскольку он как ученый в своих эссе стремился популяризовать свои научные взгляды).

Суть эссе — в отсутствии жесткого логического каркаса; ему присущи очень сложные ассоциативные связи из далеких

областей культуры, которые, однако, у читателя по мере освоения критического текста сплетаются и реконструируются благодаря контексту и контурно обозначенным смысловым связям в то нерасторжимое целое, которое стремился создать эссеист (183).

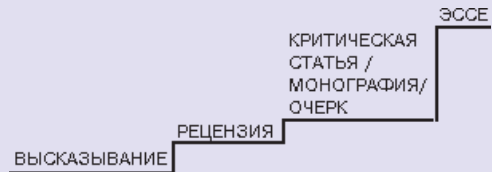


Схема 67.

Здесь прослеживается соотнесенность жанровой иерархии, с точки зрения единства формы и содержания литературного произведения, с уровнями исследования искусства:



Схема 68.

В процессе выработки критической позиции эти жанры как ступени сложности осваиваются учащимися, и таким образом они проходят полный круг обучения четырем функциям.

Говоря о современных процессах в морфологии искусства, нельзя не обратить внимания на "обратный синтез" искусств в современных синтетических видах искусства, происходящий на основе новых технических средств. Это кино, телевидение и видео, это компьютерное искусство и шоу-искусства. Разделявшиеся на протяжении истории виды и жанры искусства как бы снова сливаются, связываются воедино в этих новых явлениях. По актуальности они полностью превосходят все, бывшее ранее, а по художественной ценности ничуть не уступают классическим моноискусствам. Фильм Тарковского есть такое

же достояние человечества, как и роман Достоевского. В этой ситуации роль критики становится совершенно иной.

Традиционно сложившееся отношение к критике как к явлению второстепенному преодолеть достаточно непросто. Довести до сознания обучаемых, что критика является не прихотью и проявлением вкуса того или иного автора критической публикации, а необыкновенно важным явлением в социуме, удастся только путем обращения к истории (влияние литературной критики в России прошлого века не только на литературно-художественный процесс, но и на менталитет в целом). Способствуют этому и обращение к современным формам критики в средствах массовых коммуникаций: разнообразные ток-шоу и телепередачи, в которых критики задают вопросы или комментируют происходящее. Часто критик здесь выступает и как профессиональный эксперт по своей проблеме, и одновременно как традиционный классический критик прошлого века. Это доказывает, что для работы в критической сфере необходима весьма сложная и многоступенчатая подготовленность, для формирования даже с виду незначительного критического высказывания нужны знания и опыт, способность ориентироваться во многих проблемах одновременно и вычленять из них первостепенные.

По сути, если говорить об истории искусства и о нашем подходе к образовательному процессу, речь идет о восстановлении той целостности, которую мы вначале расчленили на составляющие, в новом единстве. Причем это единство подразумевает обязательную долю творчества, но творчества не чисто литературного, а, скорее, синкретического — творить необходимо с точным пониманием состояния сегодняшнего менталитета, его ведущих идей, с точной настройкой на реалии сегодняшнего дня и столь же точным знанием происходящих процессов во всем искусстве. Вот почему очень часто хорошими критиками становятся именно творцы: например, Эльдар Рязанов или Виктор Мережко, Эдвард Радзинский или Григорий Горин.

2.4. Квалиметрические аспекты художественной герменевтики

Квалиметрия в образовании призвана “обеспечить удовлетворение потребностей профессионалов отечественной системы непрерывного образования (педагогов, экспертов, аналитиков и др.) в оснащении их деятельности современными оценочными и аналитическими средствами и технологиями, позволяющими объективизировать информацию о фактическом качестве образования, квалификации и развития обучаемых в различных типах образовательных учреждений” *.

В нашей работе мы используем принципы и основные положения синтетической квалиметрии, которая представляет собой науку “об измерении и оценке качества любых объектов и процессов с расширенным пониманием предмета квалиметрии на основе обобщения категорий “измерения”, “оценивания”, “шкалирования” и с трехуровневой методологической организацией содержания квалиметрии на базе выделения трех методологических “слоев” синтетической квалиметрии — общей квалиметрии, специальных квалиметрий и предметных квалиметрий” **.

“Квалиметрия формируется в контексте более широкого проблемно-ориентированного научного синтеза знаний о качестве — квалитологии. При обращении к проблемам образования она “проецируется” в квалитологию образования — науку о закономерностях, принципах становления, функционирования и развития качества образовательной системы и ее составляющих” (**, с. 10).

Нашему предмету наиболее соответствует “слой обобщения” — собственно квалиметрия человека: “Принцип полисистемности человека (восходящий к работам Геккера, А.А.Любищева, П.К.Анохина, Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова и других), который в соответствии с

* Н.А.Селезнева, Ю.Г.Татур. Национальная система оценки качества образования в России: общая характеристика. — В сб.: Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Часть 4. — М., 1994. С. 10.

** А.И.Субетто. Три года развития и синтеза квалиметрии человека и образования (1992-1994 гг.): итоги, проблемы, перспективы. — В сб.: Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Ч. 1-2. — М., 1994. С. 6.

принципом дуальной, внешне-внутренней обусловленности качества переходит во внешнюю и внутреннюю полисистемность качества, определяет теоретическую полисистемность самой квалиметрии человека и человековедения” (там же, с. 18).

Без квалиметрии человека немыслима квалиметрия образования. Профессор исследовательского Центра проблем качества подготовки специалистов высшей школы А.И.Субетто отмечает, что квалиметрия образования синтетична: в ней происходит “отражение методологической организации синтетической квалиметрии на всех трех уровнях: общая квалиметрия; специальные квалиметрии и их проблемно-ориентированные комплексы — экспертная, индексная, таксономическая, вероятностно-статистические квалиметрии, квалиметрическая теория эффективности, тестовая... рефлексивная... цикловая квалиметрия и другие; предметные квалиметрии — квалиметрия труда и работы... управления... проектирования... научно-технического прогресса и др.” (там же, с. 30). Далее он подчеркивает, что в квалиметрию образования важнейшими блоками входят, кроме квалиметрии человека, квалиметрии знания и профессиональной деятельности.

Если говорить о квалиметрии образования **в сфере искусства**, то здесь мы не найдем ни достаточно подробно разработанных критериев, ни развернутых тестовых комплексов. В серии сборников “Квалиметрия человека и образования. Методология и практика” был опубликован ряд работ, которые кажутся нам актуальными для такой темы, как преподавание литературы.

Методологические основы, которые применяются в нашей работе, сформулированы в работе Н.Н.Александрова *. Среди источников стоит упомянуть также близкую нашим взглядам статью В.Н.Говора **.

С практической точки зрения для нас представляют интерес подходы к проблеме квалиметрии образования в публикациях Л.Г.Дубицкого и В.У.Родионова.

* Н.Н.Александров. Моделирование индикаторов качества в эстетической системогенетике. — В сб.: Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Ч. 1-2. — М., 1994. С. 70-137.

** В.Н.Говор. Квалитативный подход в искусстве и образовании. — Там же. С. 138-159.

Рассмотрим их более подробно и развернем их на интересующую нас сферу.

Л.Г.Дубицкий констатирует следующее обстоятельство: “Теория квалиметрии в настоящее время активно развивается главным образом в духе взаимодополняющих направлений, которые можно условно назвать алгоритмическим и информационным.

Алгоритмическое направление связано с поиском процедур эффективного использования достижений... методов и средств...

Информационное направление связано с созданием каналов получения информации о свойствах, входящих в понятие качества, и интегрированием этой информации в обобщающую оценку качества” (*, с. 65).

Для практической сферы применения художественной герменевтики нам необходимо установить систему рейтинговых оценок. Мы воспользуемся и другой публикацией данного автора — “Развитие рейтинговой квалиметрии с использованием отдельных и комплексных оценок для штатных и экстремальных ситуаций”, — в русле которой осмысливается наша проблема.

В основу применяемого нами метода оценивания обученности пониманию литературного произведения положена работа В.У.Родионова **.

Размышляя над вопросом: “Что оценивать?”, В.У.Родионов говорит об обучении и акцентирует внимание на знаниях, умениях, навыках как его конечном результате: “...педагогика и ее методологическая часть — дидактика — позволяет сделать однозначные выводы:

1. Если мы интересуемся процессом обучения и его результатами, мы должны оценивать (измерять) обученность — уметь численно определять совокупность знаний, умений и навыков” (**, с.97-98). Принимая такой ответ в качестве основы, мы тем не менее развили в дальнейшем собственный подход, собственные критерии по отношению к проблеме понимания литературного произведения.

* Л.Г.Дубицкий. Пути развития теории квалиметрии на основе аналогий с фундаментальным базисом. В сб.: Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Ч. 1-2. — М., 1994. С. 65-68.

** В.У.Родионов. Методология оценивания обученности. Там же. С. 87-108.

Этому способствовал другой вопрос, которым советуется задаться автор данной публикации: “Почему одни свойства учтены при оценке, а другие — нет?”.

Ответ на него следующий: учет одних свойств за счет вытеснения или определения второстепенных, т.е. необязательных, при оценке мотивирован тем, что на теоретическом уровне нами уже установлено: в художественной герменевтике синтезированы такие аспекты, как психологический, эстетический, социологический, искусствоведческий в целом (литературоведческий в частности), историометрический, аксиологический. В этом случае любая частная (локальная) экспертиза (большинство преподавателей литературы воспитано на социолого-психологическом подходе, который является локальным) опирается на более узкий набор параметров и оценок, чем наш комплексный подход.

В наборе критериев художественной герменевтики применен принцип целостности, который выражается в параметрах менталитета: это — пространство; время; дуальность свобод; композиционное напряжение.

Они уже содержат в себе, как показал Л.С.Выготский, возможность и социологической, и искусствоведческой, и психологической, и физиологической оценок.

Опираясь на статью Л.Г.Дубицкого *, мы можем рассмотреть и виды квалиметрических моделей объектов в контексте преподавания литературы как предмета эстетического цикла:

а) динамический вид — переход к истории, умение связывать художественный текст с определенным историческим периодом на основе набора ментальных параметров — критерий высшей ступени качества (СТ 16);

б) статический вид — полнота овладения и оперирование набором ментальных параметров — норма измерения качества понимания литературного произведения (МА 7... - СТ 16).

* Л.Г.Дубицкий. Развитие рейтинговой квалиметрии с использованием отдельных и комплексных оценок для штатных и экстремальных ситуаций. В сб.: Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Ч. 1-2. — М., 1994. С. 72-73.

2.4.1. Структурные элементы обученности пониманию текста

Рассматривая знания, умения, навыки в качестве необходимого условия, развивающего понимание, мы принимаем предложенную В.У.Родионовым классификацию уровней знания, уровней умения и учет временных рамок при выполнении контрольного задания как показатель выработанных навыков к конкретным действиям.

В структуре выделены 4 звена, которые обозначены соответствующими их названиям буквами русского алфавита:

М — мировоззренческий минимум (это те знания, которые должны остаться в памяти любого обучающегося по данному предмету);

Б — базовые знания (это дополнение к минимуму, которое необходимо для дальнейшего обучения по данному предмету);

П — программные знания сверх базового уровня;

С — сверхпрограммные знания, рекомендованные как дополнение к программе для самых сильных обучающихся.

Элементы **М+Б** дают в сумме знания, требуемые образовательным стандартом в качестве необходимого минимума знаний. Подчеркнуто, что стандарт не предполагает ни умений, ни навыков.

В структуре умений также выделены четыре уровня:

Ф — фактический — предполагает умение узнавать (идентифицировать) основные факты, формулы, термины и принципы предмета;

О — операционный — предполагает выполнение действий по образцу;

А — аналитический — предполагает умение анализировать свои действия и строить процедуры из простых освоенных операций;

Т — творческий — доступен будущему профессионалу, свободно владеющему материалом предмета и способному находить нетривиальные решения.

Рассмотренные выше блоки знаний и умений автор отобразил в виде матрицы на так называемой предметной плоскости.

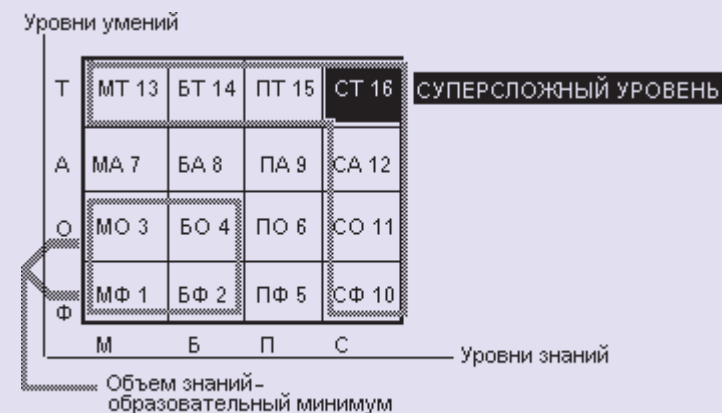


Схема 69.

Предметная плоскость: буквы характеризуют вид помещенной в ячейках информации, цифры — ее относительную сложность.

С помощью предметной плоскости удобно классифицировать любые знания и умения по любому предмету либо распределить соответствующие контрольные задания для проверки этих знаний и умений.

Структурные элементы предметной плоскости, обведенные в левом нижнем углу двойной линией (МО, МФ, БО, БФ), обычно относят к образовательному уровню, определяемому стандартом знаний. Здесь расположен материал, доступный слабым обучающимся.

Элементы предметной плоскости сверху и справа, обведенной дополнительной линией (МТ, БТ, ПТ, СТ, СА, СО, СФ), относятся к сверхпрограммному материалу (правый столбец) или к повышенному уровню трудности (верхняя строка с индексом Т). Здесь размещают материал для сильных обучающихся.

Ячейки МА, БА, ПА, ПО, ПФ включают материал предмета для хороших и средних обучающихся.

Цифры в ячейках — их номера, определяющие порядок нарастания сложности помещаемой в ячейках информации. Самая простая информация помещается в ячейке 1 (МФ), самая сложная — в ячейке 16 (СТ).

Градуировка шкалы обученности пониманию текста

Следующий шаг, проделанный В.У.Родионовым, может быть использован и нами: это — объединение интервалов на шкале обученности для уменьшения числа используемых баллов.

Например, для применения традиционной пятибалльной шкалы оценок автор предлагает следующим образом скомпоновать ячейки обученности:

1 — “очень плохо” — обученность в пределах ячейки МФ;

2 — “плохо”, или “неудовлетворительно” — обученность за пределами ячейки МФ, но меньше минимума образовательного стандарта;

3 — “удовлетворительно” — обученность соответствует ячейкам минимума образовательного стандарта МФ, БФ, МО, БО (номера сложности от 1 до 4 включительно);

4 — “хорошо” — знания, умения и навыки охватывают материал предмета в ячейках МА, БА, ПА, ПФ, ПО (сложность от 5 до 9);

5 — “отлично” — ячейки МТ, БТ, ПТ, СТ, СФ, СО, СА с номерами от 10 до 16 включительно.

Но при этом нам кажется существенным замечание по поводу пятибалльной шкалы, с которым трудно не согласиться: как показывает имеющийся педагогический опыт в нашей стране и за рубежом, 5-балльная шкала себя изживает. Например, сегодня одинаковые оценки вынужденно выставляются за совершенно разное качество обученности. Следует признать, что в различных образовательных учреждениях “пятеркой” оценивают успехи лучших обучающихся независимо от объема и глубины преподавания предмета, четверку могут иметь одновременно слабо осваивающие предмет изучения, балансирующие в курсе обучения между “тройкой” и “четверкой”, и те, кто владеет техниками понимания, но по какому-то параметру не способен к высокому — смысловому — уровню освоения художественного текста.

Какой же выход в данном случае? В.У.Родионов предлагает выставлять оценки по двум шкалам: по двухбалльной шкале (зачет-незачет) и по семибалльной шкале, рекомендуемой Международным бакалавриатом: “Двухбалльная шкала хороша для обучающихся, которым в их будущей профессии не придется использовать знания

соответствующего предмета. Освоившему минимум знаний, который определяет образовательный стандарт, можно ставить “зачет” (знания, умения, навыки выходят за пределы ячеек МФ, МО, БФ, БО)” *:

О	МО 3	БО 4	обязательный минимум знаний, определяемый образовательным стандартом, исключающий умения и навыки
	МФ 1	БФ 2	
Ф			

Схема 70.

Мы разделяем точку зрения автора и на семибалльную шкалу, которая, по его словам, “позволяет сохранить и использовать традиционные 5 баллов для обычных общеобразовательных программ, а 6-й и 7-й — для программ углубленного изучения предмета” *.

Здесь предлагается следующий вариант градуировки:

1 — “очень плохо” — знания не выходят за пределы МФ;

2 — “плохо”, или “неудовлетворительно” — знания превышают МФ, но не выходят за пределы БФ;

3 — “удовлетворительно” — обученность в пределах стандарта (совокупность ячеек МФ, БФ, МО, БО);

4 — “хорошо” — обученность вышла за пределы минимума образовательного стандарта и охватывает ячейки ПФ и ПО;

5 — “отлично” — обученность полностью соответствует общеобразовательной программе (МФ, БФ, ПФ, МО, БО, ПО, МА, БА, ПА);

6 — “успешно” — обученность “сверхпрограммная” — соответствует программе углубленного изучения предмета (включаются 9 ячеек, указанных выше, + ячейки СФ, СО, СА);

7 — “превосходно” — демонстрируется обученность по всем 16 клеткам матрицы” (*, с.104-105).

Обсуждая проблему нормирования шкалы обученности, В.У.Родионов рассчитывает, что требуемый объем знаний, умений и навыков нужно принять за 100 единиц обученности в конкретной

* В.У.Родионов. Методология оценивания обученности. С. 104.

предметной области на оптимальный — пятилетний — период. И определяют его компетентные эксперты, которые “могут обобщить мировой опыт и четко определить необходимый объем для работы на мировом уровне”*. Далее он прогнозирует: “...дидактические стандарты... обеспечат непрерывность образования на всех его уровнях. Оптимальная обученность при 7-балльной шкале оценок... на любом образовательном уровне должна разделить оценки 6 (успешно) и 7 (превосходно). Оптимальная процедура измерения обученности — тестирование” (*, с. 106).

После краткого экскурса в методологию оценивания обученности обратимся непосредственно к нашей сфере. Процессуально квалиметрия должна представлять собой поступенчатое движение к глубинным слоям эстетического объекта, или художественного текста, — как в алгоритмическом, так и в информационном плане. Только такое, поуровневое, движение может предъявить всю совокупность качественных характеристик овладения знаниями, умениями, навыками на пути к пониманию как освоению содержательности эстетического объекта.

2.4.2. Информационное направление измерения качества понимания литературного произведения (художественного текста)

Бесспорно, обучение литературе предполагает обогащение информационное: литературное произведение в процессе преподавания мы неизменно рассматриваем как эстетическое выражение истории. Таким образом, информационное направление квалиметрии понимания языкового текста расслаивается на три информационные плоскости — литературу, эстетику, историю. “Интегрирование этой информации в обобщающую оценку качества”** есть последний — итожащий — этап данного направления квалиметрии понимания художественного текста. Если сформулировать суть каждого информационного слоя, с точки зрения квалиметрии, то можно представить их так:

* В.У.Родионов. Методология оценивания обученности. С. 105.

** Л.Г.Дубицкий. Пути развития теории квалиметрии на основе аналогий с фундаментальным базисом. С. 65.

1) эстетическое содержание литературного произведения (ПФ 5 - ПО 6 - МА 7 - БА 8 - ПА 9);

2) содержательность текста (СФ 10 - СО 11 - СА 12 - МТ 13 - БТ 14 - ПТ 15 - СТ 16);

3) содержательность текста, трактованная в параллели с историографией (МТ-13 - СТ 16).

Объединяет все информационные слои корреляция с эстетической категорией, в русле которой создано произведение, и с конкретным историографическим циклом — в контексте содержательности этого произведения (СТ 16).

Рейтинг — способ оценки по иерархии уровней качества понимания художественного текста.

Как отмечают специалисты квалиметрии*, при введении рейтинговых систем квалиметрии неизменно возникает проблема преодоления “субъективизма эксперта, экспертных оценок”. Задаваясь вопросом: “Каковы качества эксперта?”, мы утверждаем: во-первых, экспертом должен быть не просто профессионал, а профессионал данной школы, в нашем случае — школы художественной герменевтики, где ведущим методом выступает эстетическая системогенетика, или герменевт по ориентации, принимающий самооценку рефлексии как условие эффективного развития языковой личности; во-вторых, эксперт как оценивающий преподаватель обязан предъявить обучающимся собственную шкалу требований, провести для них нормализацию, ибо в противном случае “обучаемые просто не будут воспринимать требований преподавателя — они будут им непонятны, а ответы будут неадекватны вопросам”**.

В-третьих, чтобы реальное оценивание усовершенствовать — сделать его более объективным, — следует использовать тестовые методики оценивания. Здесь мы придерживаемся позиции В.У.Родионова, изложенной так: “...”тестовый контроль позволяет полностью устранить (элиминировать) квалифицированного предметника из процедуры оценивания без снижения качества оценивания” (**, с. 95).

* Л.Г.Дубицкий. Развитие рейтинговой квалиметрии с использованием отдельных и комплексных оценок для штатных и экстремальных ситуаций. С. 72.

В.У.Родионов. Методология оценивания обученности. С. 87.

** 91 .

Таким образом, мы склоняемся к варианту КОНТРОЛЯ в тестовой форме (англ. “test” — “контрольная процедура”).

И здесь естественным образом возникает вопрос: “Почему А лучше Б?”. Наш ответ — в сложившейся в процессе обучения пониманию художественного текста стратификации уровней, которые демонстрируют обучаемые как на практических занятиях, так и в письменных работах разных планов (эстетический анализ конкретного произведения; импровизация на заданные категорию, стиль; моделирование и конструирование художественного мира через освоенные алгоритмы и творческое осмысление информации разных уровней).

Философский уровень: постижение смыслов художественного текста, проникновение в магию художественного слова через создание смыслового конфигулятора, богатый опыт наблюдений, развитая речь, яркая образность, самостоятельные обобщения и трактовки.

Используя наименование структурных элементов обученности в работе В.У.Родионова, мы можем с полным основанием соотнести данный уровень с обозначением высшего ряда его матрицы “С”, т.е. “сверхпрограммными знаниями, рекомендованными как дополнение к программе для самых сильных обучающихся”. В алгоритмическом плане, с точки зрения освоения рефлексивных техник, не случайно матрица предъявляет высший уровень как творчество, обозначенный “Т”: наше преподавание принципиально развивает художественное творчество. Это продиктовано задачей формировать образное мышление, композиционное мышление, логическое мышление, выработать навыки конструирования — путем воздействия различными видами искусства привести обучаемых к креативной генерации, а также задатки моделирования — обеспечить стилистическое освоение и собственное творчество в русле стиля, манеры того или иного писателя, той или иной школы.

В целом здесь есть смысл говорить о целенаправленном проектировании художественного образа (через моделирование и конструирование) посредством отработанных техник и самостоятельной постановки задачи обучаемого, его выбора средств выражения.

Назовем некоторые техники, соответствующие высшим показателям шкалы, а следовательно, и предельно насыщенному содержанию литературного материала, — СФ 10 - СО 11 - СА 12 - МТ 13 - БТ 14 - ПТ 15 - СТ 16:

— сопряжение смыслов и их композиционное выражение (выявленные смыслы произведения анализируются как преобразованные, по мере акцентирования, в композицию: например, анализ снов в романе Ф.М.Достоевского “Преступление и наказание”, где определяется не только смысловая нагрузка, но и композиционная роль каждого сна, или осмысляется положенная в основание романа Л.Н.Толстого “Война и мир” космическая модель мироустройства — хрустальный глобус — во взаимодействии со всеми сюжетными нитями, приводящими в активное движение реальные и потенциальные связи между элементами той или иной изображаемой ситуации) — СТ 16;

— прессование и кристаллизация смыслов в художественной форме (импровизация на заданную тему, например фантазия в ключе декаданса низменного, архаики трагического или классики прекрасного; трактовка символа, помогающая раскрыть эволюцию героя или глубину авторского замысла, декодировка сверхзадачи писателя, например “Сфинкс жизни и любви” — как зеркально противопоставленное развитие судеб Павла Петровича Кирсанова и Евгения Базарова в романе И.С.Тургенева “Отцы и дети”) — СА 12 - МТ 13 - БТ 14 - ПТ 15 - СТ 16;

— распредечивание художественных образов через всю гамму ощущений (анализ конкретного поэтического произведения или создание собственного эссе, новеллы, рассказа или стихотворения через заданные параметры восприятия искусства; например, “Фейерверк на фоне заката” — символически обобщенная картина серебряного века) — МА 7 - БА 8 - ПА 9 - СА 12 - МТ 13 - БТ 14 - ПТ 15 - СТ 16.

Аналитический уровень: постижение художественного своеобразия и эстетических закономерностей искусства слова — совпадает по наименованию матрицы квалиметрии В.У.Родионова под буквами “А” и “П”: в структуре знаний (информационный план) это — “программные знания сверх базового уровня”, в структуре умений уровень “предполагает умение анализировать свои действия и строить процедуры из простых освоенных операций”. Оговорим лишь семантическое несоответствие данных наименований: слово “процедура” мы употребляем в негативном аспекте, когда стремимся показать, что обучаемый не освоил рефлексивные действия, т.е. не способен к анализу художественного текста. Следовательно, переформулируем в соответствии с контекстом наших педагогических

требований — во избежание оценочной путаницы, или, скажем, противоречивой диагностики: “Аналитический уровень предполагает умение анализировать художественный текст с помощью рефлексивных техник, освоение которых в практике фиксируется через дробные контрольно-тренировочные упражнения”.

Назовем некоторые техники, успешно применяемые на данном уровне:

— применение принципа олицетворения и проживание художественного события (эссе на тему “Все во мне и я во всем”; изъятие из художественного измерения конкретного мира или образа и рефлексивное осмысление его роли или связанных с ним проблем, например, “Встреча с Мэри Поппинс”, “Наташа Ростова среди нас”, фантазии на темы “Сон, не приснившийся Свидригайлову”, “О чем бы я поговорил с автором “Анны Карениной”, вставная новелла “Прогулка Маргариты по Москве”, вариации на тему “Разговор Раскольникова с офицером”, “Приключения доктора Ватсона” и т.д.) — МА 7 - БА 8 - ПА 9 - СФ 10 - СО 11 - СА 12 - МТ 13 - БТ 14 - ПТ 15 - СТ 16;

— проживание произведения (интериоризация) — перевод его в систему внутренних ценностей (символическое заострение эстетического воздействия языкового текста на обучаемого в образах, ключевых фразах, фантазиях на тему данного произведения, например, “Моя режиссура фильма “Первая любовь” по повести И.С.Тургенева”, “Мир Ромео и Джульетты”, “Сентиментальное путешествие в страну юного Вертера”, вариации на тему чудес Гофмана) — ПФ 5 - ПО 6 - МА 7 - БА 8 - ПА 9 - СФ 10 - СО 11 - СА 12 - МТ 13 - БТ 14 - ПТ 15;

— опора на стихотворную строку как на емкую поэтическую формулу отношения к прочитанному (катализатор осмысления) — например, “Я к розам хочу...”, “Мой письменный верный стол”, “Что странного, что я пишу стихи?” — ПФ 5 - ПО 6 - МА 7 - БА 8 - ПА 9 - СА 12.

Базовый уровень предполагает постижение художественного текста на уровне традиционной программы средней школы (деидеологизация нашего общества позволила отказаться от требований, которые были связаны с марксистско-ленинской идеологией и ее

проявлениями в литературоведении; взамен мы предлагаем рассматривать литературу в широком эстетическом контексте, используя для этого весь аппарат мировой эстетики, искусствознания, литературоведения). Весь массив перечисленных выше фактов, формул, терминов и принципов учитывается как минимум знаний, соответствующий образовательному стандарту:

О	МО 3	БО 4
Ф	МФ 1	БФ 2

Схема 71.

В соответствии с матрицей обученности В.У.Родионова, образовательный стандарт включает два уровня знаний и умений.

М — мировоззренческий минимум (это те знания, которые должны остаться в памяти любого обучающегося по данному предмету);

Б — базовые знания (дополнение к минимуму, которое необходимо для дальнейшего обучения по данному предмету) — это **информационный план квалиметрии**.

Ф — фактический — предполагает умение узнавать (идентифицировать) основные факты, формулы, термины и принципы предмета;

О — операционный — предполагает выполнение действий по образцу — это **алгоритмический план квалиметрии**.

Шкалирование обученности

Как подчеркивает В.У.Родионов, указанная предметная плоскость позволяет классифицировать любой учебный материал по двум шкалам — шкалам знаний и умений. Кроме того эта плоскость позволяет объединить знания и умения в единое качество, которое можно оценить по одной общей шкале.

Для этого автор предлагает воспользоваться данными выше определениями вида заносимой в ячейки информации и опереться на известный педагогам факт: приобретение обучающимся новых (книжных) знаний обычно дается легче, чем приобретение новых умений. Далее он оценивает последовательно сложность материала, закладываемого в ячейки матрицы на предметной плоскости.

Самая простая исходная информация по конкретному предмету относится к ячейке 1. Здесь помещаются самые важные сведения, о которых должен знать каждый обучающийся, — мировоззренческий минимум предмета для данного образовательного уровня. Из умений требуется только одно — узнавать (идентифицировать) важнейшие факты, термины, принципы. Буквенная маркировка ячейки МФ означает, что помещенная в ней информация относится к мировоззренческому минимуму знаний (М) и фактическому уровню умений (Ф).

Автор данной классификации обращает внимание на то, что владение указанными знаниями (М) на указанном уровне умений (Ф) должно сохраниться у каждого человека, чем бы он после учения ни занимался. Это то, что принято называть минимально необходимыми остаточными знаниями. К этим знаниям могут относиться и представления о каких-то операциях. Например, человек, изучивший литературу на уровне Ф, должен знать, что такое содержание языкового текста, но выполнять рефлексивные операции по определению содержания и постижения смысла произведения он не обязан, как не обязан демонстрировать способы анализа литературного произведения.

Следующая по сложности — ячейка 2. Она включает знания, дополняющие мировоззренческий уровень до другого минимального уровня знаний — уровня, необходимого для дальнейшего освоения предмета, — базового уровня развития (Б). Уровень умений здесь предусмотрен также только фактический (Ф). Поэтому буквенная маркировка ячейки 2 — БФ.

Поскольку, напоминает автор, создание базы для дальнейшего изучения любого предмета немисливо без овладения обучающимся некоторыми стандартными операциями с объектами предмета, под номерами 3 и 4 идут ячейки МО, БО, предусматривающие стандартные, заложенные в программу в качестве необходимых операции с элементами знаний М и Б; например, постижение композиции немисливо без оперативного ее представления в нарастающем действии, усиления напряжения с определением кульминации произведения как наивысшего напряжения действия с последующей развязкой. Другой пример: знание языковых средств обязывает обучающегося оперировать ими при чтении художественного текста хотя бы на уровне формулы конструирования образа (учет параметров восприятия

и характер воздействия того или иного художественного приема). Знание эстетической категории, ее характерных примет обязывает определить хотя бы приблизительно, обобщенно, в русле какой именно категории создано произведение.

Мы уже заполнили все 16 клеток предметной матрицы, допускающей 16-тибалльную градуировку общей шкалы для знаний и умений, составленной В.У.Родионовым. В своей публикации он предложил развернуть в линию все ячейки, чтобы получить последовательность в порядке нарастания сложности материала:

МФ-БФ-МО-БО-ПФ-ПО-МА-БА-ПА-СФ-СО-СА-МТ-БТ-ПТ-СТ
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

Схема 72.

Таким образом, предметная плоскость компактифицирована в линию, и мы получили общую шкалу для знаний-умений любого конкретного предмета.

Автор ссылается на весьма распространенное обстоятельство среди методистов, полагающих, что, поскольку наращивание объема знаний всегда проще для обучающегося, чем подъем на новый уровень умений, последовательность усложнения материала на предметной плоскости должна быть иной: МФ, БФ, ПФ, СФ - МО, БО, ПО, СО - МА, БА, ПА, СА - МТ, БТ, ПТ, СТ. В данном случае мы солидарны с В.У.Родионовым, не разделяющим такой подход: между знаниями и умениями существует глубокое внутреннее единство (которое и подчеркивается введением объединяющего их термина “обученность”). Бесспорен и приводимый автором аргумент: “Знания без умений мертвы, а умения без знаний бесплодны. Поэтому переход к новому уровню обученности в рациональной системе образования всегда должен предусматривать одновременный переход к новым уровням и знаний и умений”*.

И, наконец, коснемся последнего критерия, не менее важного, чем предыдущие: если при оценке знаний и умений, замечает В.У.Родионов, с помощью любой формы контроля мы учитываем также время ответа обучающегося (а время на подготовку ответа

* В.У.Родионов. Методология оценивания обученности. С. 103.

практически всегда учитывается), мы контролируем не только знания и умения, но и навыки. Важно иметь в виду: при специально вводимом ограничении времени подготовки ответа обучающимся роль навыков возрастает с уменьшением этого времени и уменьшается с увеличением. Следовательно, вводя контроль времени подготовки ответа обучающегося, мы превращаем шкалу для контроля знаний и умений в шкалу обученности.

Шкала обученности пониманию литературного произведения (при условии учета нормированного времени подготовки ответа обучающимся: знания и умения + ограничение времени подготовки = шкале обученности):

МФ-БФ-МО-БО-ПФ-ПО-МА-БА-ПА-СФ-СО-СА-МТ-БТ-ПТ-СТ
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

Схема 73.

2.4.3. Алгоритмическое направление измерения качества понимания литературного произведения (художественного текста)

Мы исходим из определения понимания как специфической деятельности: это — “обращение опыта человека на текст с целью освоения тех частей его содержательности, которые не удастся освоить посредством привычных действий смыслового восприятия... процесс, который угасает в предмете, не равно пониманию, а именно — в знании. Таким образом, понимание текста (как, разумеется, и его смысловое восприятие) есть один из способов производства знания, хотя оно и не равно знанию, а лишь способствует его появлению” (38, 6-7).

“Понимание текста — это живой процесс освоения его содержательности” (38, 8), где содержательность = содержание + смысл (41, 38): содержание — это состав частей, “пропозициональных структур, имеющих характер рядоположенностей и/или иерархий”, представленных как слова, словосочетания, грамматические конструкции, интонационные контуры, “целостности больше предложения — вплоть до параграфов ученой книги и глав в романе”

(38, 41); смысл — это “та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения” (329, 93-94).

Бесспорным в этом плане представляется необходимость специфических технологий для смыслового восприятия языкового текста, овладение которыми, как говорилось выше, — гарантия качества понимания литературного произведения, литературы как искусства слова вообще. Измерить это качество призвано алгоритмическое направление, т.к. именно оно “связано с поиском процедур эффективного использования достижений... методов и средств...” * Используя одновременно терминологию В.У.Родионова, алгоритмическое направление квалиметрии назовем структурой умений.

Подчеркнем, для каких целенаправленных действий это направление квалиметрии применимо:

- 1) при постижении смысла художественного текста, опредмеченного языковыми средствами;
- 2) при постижении смысла, опредмеченного в языковом тексте законами искусства;
- 3) при постижении смысла, опредмеченного эстетическим модусом как конкретной интонацией художественного текста;
- 4) при постижении смысла, опредмеченного композиционным построением литературного произведения;
- 5) при постижении смысла, опредмеченного формулой образа, построенного на основе параметров восприятия (“Человек — мера...”);
- 6) при постижении смысла, опредмеченного какой-либо эстетической категорией;
- 7) при постижении смысла, опредмеченного стилем как одной из 5 “граней” (архаика, романтизм, классика, барокко, декаданс) той или иной эстетической категории (оперируя стилем в процессе преподавания, мы приняли точку зрения Д.С.Лихачева, предложившего в одном из своих трудов** именовать так “ту общность, которая

* Л.Г. Дубицкий. Пути развития теории квалиметрии на основе аналогий с фундаментальным базисом. С. 65.

** Д.С.Лихачев. Поэтика древнерусской литературы. — Л.: Наука, 1967.

покрывает все значительные явления художественной жизни определенного времени”).

Рассмотрим каждый из названных слоев отдельно.

Распредмечивание языковых средств

Упорядочим уровни исследования языкового текста при распредмечивании текстовых средств, начиная с семантизирующего уровня, — по принципу градации:

— ноэма — самые малые единицы, участвующие в смыслообразовании (42, 70; 243, 9- 10, 12, 23; 188); фигурально говоря, это — атом как объект понимания;

— энонсема — простое высказывание, “предельно малый кусок дискурса (44, 27); если использовать и далее иллюстративный способ, то в этом случае энонсема можно представить молекулой как объект понимания;

— дискурс — текст, в котором сохраняется непрерывная смысловая связь (243, 129-137);

— фрагмент — “отрезок текста, обозначающий нечто, но лишенный при этом целостности идеального (идейного) содержания” (38, 73);

— дробь — “отрезок текста, объединенный идейно-содержательной общностью, связанностью компонентов смысла и соответствующий средней мнемической способности и способности сохранения в конце чтения куска текста тех корреляций смыслов и текстовых средств, которые встретились в начале куска; обычно дробь равна одной-трем страницам типографского текста” (38, 73).

Один из законов искусства имеет прямое отношение к текстовым средствам, поэтому о нем мы будем говорить в языковом контексте.

Участие языковых средств в распредмечивании смысла предполагает главным образом закон олицетворения, где сравнение, метафора, собственно олицетворение предстают как модусы олицетворения. В орбиту влияния этого закона включены также синекдоха, метонимия, гипербола, литота, эпитет и другие художественные приемы изображения. Все они являются операторами закона олицетворения, хотя имеют относительно самостоятельный характер: когда-то эти приемы служили главной художественной

цели языкового текста — переносу человеческих качеств на любой изображаемый предмет, постепенно изменилась их функция, расширилась до переноса свойств на любой объект изображения. Вот почему целесообразно их считать операторами одного закона и представлять их эстетическое действие в едином пространстве олицетворения. С дидактической точки зрения, это имеет особый смысл, поскольку концентрирует внимание обучаемых в пределах конкретно заданного алгоритма и единого информационного поля, скажем, в рамках образовательного минимума, определяемого стандартом знаний:

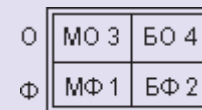


Схема 74.

В пределе можно говорить о выразительных возможностях языка вообще: классифицировать весь язык как психосемантический дифференциал (16). Интересно отметить, что в этом языковом поле у каждого писателя и поэта существуют свои зоны проявления авторских эстетических доминант, в их числе — повторяющиеся выразительные приемы. Через словарь (используемую лексику) вскрывается вся структура серебряного века. Если слова являются атомами литературного творчества, то более сложные уровни, например синтаксический, демонстрируют и более широкие возможности выразительности литературного образа.

Поэты и писатели здесь имеют также свои пристрастия, по которым они могут быть распознаваемы (волшебный порядок слов!), но в конечном счете и **пристрастия обусловлены менталитетом времени, в котором живет и творит художник**. Учет и осознание этого подвигают обучаемого к высшим стратам понимания.

Создание модели на высшем уровне (СТ 16) — это восстановление смыслового конфигуратора, который представляет конкретные взаимоотношения и соотношение элементов языковой ситуации в виде схемы или контурно обозначенного смыслового рисунка в пределах определенного контекстом отрывка.

Распредмечивание законов искусства

Участие законов искусства в создании художественного текста позволяет выявить не только смысл, смыслы, метасмысл (идею), но главным образом метаметасмысл (сверхзадачу художника, автора) — в этом случае движение распредмечивания реверсивно: постигая сущность произведения, мы расширяем горизонт понимания закономерностей природы искусства, способов воздействия на читателя (121).

Напомним: мы оперируем в своей преподавательской практике четырьмя законами искусства — иносказания, избыточности, олицетворения, интонации. Последний помогает выявить интонационный ключ литературного произведения и обогащает языковую личность эстетическими наблюдениями, пополняя его представления о богатстве интонационной палитры и тем самым развивая его эстетически, поскольку интонационное различие развивается в обучаемых как самоцель: умение определить интонацию или, наоборот, умение определить по интонации того или иного автора — признак качества обучения литературе (МТ 13 ... — СТ 16).

Так, роман М.Булгакова “Белая гвардия”, открываясь интонацией библейского величия, настраивает не только на значительность событий, изображенных в произведении, но и с первых строк задает звучание трагического регистра, превращаясь постепенно в мотив тревожного предчувствия, — в финале мы слышим пронзительное крещендо: будущего просто нет, оно утонуло в крови, в бесчисленных смертях военной мясорубки — бессмысленно-жестокая бойня перечеркнула это будущее!

Распредмечивание эстетического модуля (интонации)

Интонация фиксируется и как эстетическая разновидность. Если обратиться к спиралевидной развертке (в интерпретации Н.Н.Александрова) модулей эстетической выразительности

Л.А.Зеленова, то можно наметить благодаря этой шкале следующий шаг — создание мельчайшего спектра эмоций, транслируемых модификациями.

В диалогах о музыкальной педагогике В.Г. Ражникова, являющейся настольной книгой музыкантов-педагогов, были систематизированы многообразные интонационные ключи, проявленные в музыке (238). С точки зрения эстетических модусов, они достаточно разноуровневые, т.е. принадлежат и второму, и третьему, и четвертому уровням модификации. Тем не менее взятые как данность, эти ключи способствуют более дифференцированной постановке музыкального слуха и вкуса у будущих профессионалов. В принципе их можно ассоциативно связать с набором из 18-ти модусов Л.А.Зеленова или с состояниями индийской поэтики “Дхвани-раса”. Связь достаточно очевидна, например: СКОРБНОЕ — мрачное, тоскливое, печальное, безрадостное, грустное, горькое, горестное, безотрадное, безысходное и т.д. В каждом из этих модусов — свой нюанс, своя стилистическая окрашенность, и наиболее точное определение свидетельствует о способности чутко уловить авторское переживание, а следовательно, об эстетической развитости языковой личности (МА 7... — СТ 16).

Распредмечивание композиции

Уже на уровне образовательного стандарта важно донести понятие композиционной структуры литературного произведения. За основу берется так называемая оптимальная композиция, построенная по золотому сечению, т.е. ориентированная на идеальное восприятие. Изучение этого типа композиции позволяет вводить такие понятийные элементы композиционной структуры, как завязка, развитие действия, кульминация, микрокульминация, развязка. Воспринятая на уровне знания эта композиционная структура далее переводится в навыки: всякая самостоятельная работа обучаемых специальным образом композиционно прорабатывается.

Идеальная композиция имеет отношение к категории прекрасного. Элементы ее проявляются во всех классических стилях. Если двигаться по спирали истории, то в трагическом мы будем иметь как бы усеченную идеальную композицию с обрывом после кульминации,

а в низменном — бесконечно повторяющуюся монотонную композицию. Композиционным своеобразием обладает также любой из стилей. Сложение закономерностей категорий и стилей создает уже достаточно сложный исторический ряд интонированных композиций. Именно этот ряд может служить эталоном, который можно представить как пакетное понятие или распределение, или спектр, о чем в общем плане пишет А.И.Субетто. Композиционные модусы выступают как индикаторы качества понимания литературного произведения на высшем уровне (СТ 16). Они хорошо связываются с собственным творчеством обучаемых: имея намерение нечто выразить, те могут использовать осознанно выбранный тип композиции, при этом их творчество станет более эффективным (МА 7... — СТ 16).

Распредмечивание параметров восприятия (ПФ 5 - СТ 16)

Литература как высший вид искусства имеет возможность оперировать всем набором выразительных возможностей, которые в той или иной степени присущи другим видам искусства. Поэтому в мире литературных произведений достаточно легко раскрываются параметры от ощущений до восприятий, представлений и т.д. Тонкость настройки понимания этих параметров восприятия можно сравнить с применением линз разной мощности: можно видеть предмет приближенно и иметь о нем расплывчатое представление (это — базовый уровень), при более сильных линзах мы видим не пятно луны, а кратеры и цепи гор, а в очень сильный телескоп можно рассмотреть и тени от камней.

Уровень образовательного стандарта, не предусматривающий умения и навыков, а следовательно, детализации, строится на таких всеобщих понятиях, которые являются общеизвестными: ощущение, вкус, обоняние, осязание, зрение. Они образуют восходящие ступени по степени сложности и в генезисе (происхождение человека от животных и наследование их органов чувств), и в самом человеке. Например, в детском возрасте по мере социализации опорой для ребенка являются именно эти ступеньки: он как бы восходит по ним, от мира запахов к миру зрения. Это часто используют писатели и поэты, когда хотят вызвать у нас определенные ассоциации с

детством (Л.Н.Толстой: мир запахов и вкусов, мир тактильных, вестибулярных и температурных ощущений в “Детстве”, “Отрочестве”).

Литература показывает, что накопление опыта использования разнообразных ощущений в литературных образах шло вначале по пути простого синтеза (например, Батюшков, Баратынский, перечисляющие, называющие все, что ими воспринято) ко все более сложным и сверхсложным синтезам (Ахматова, Цветаева и другие поэты серебряного века). Доведение концентрации до предела привело к появлению символизма и получило свое завершение в структуре числоимени В.Хлебникова. Окончание этого процесса зафиксировал А.П.Чехов — в своем знаменитом диалоге писателей в “Чайке”. Суть этого диалога имеет интересную циклическую интерпретацию: в конце цикла нет необходимости повторять уже говоренное, перечислять очевидное: **культура восприятия читателя предполагает знание всех предыдущих достижений литературы**. Поэтому настоящий профессионализм писателя состоит в нахождении ключевых деталей, при помощи которых запускается невидимый механизм сцепляющихся ассоциаций. Писатель называет блеск бутылочного стекла — и этот стимул заставляет восстановить панораму лунной ночи: вспомнить ее температуру, вкус, запах, свет и тени. Он извлекает не только общие, но и личные ассоциации каждого читателя. Это — высший уровень восприятия литературы.

Русскую литературу XIX века недаром называют классической. Если говорить о логике литературного процесса, то после символизма и после Хлебникова можно было идти только к криптограммам Джойса, бесконечным спиральям Пруста и психиатрическим глубинам Кафки. Целостность литературы была утеряна, поскольку вершину превзойти невозможно, а повторение всегда есть повторение.

По сути, перед нами — 2 процесса, совпадающие по структуре: онтогенез литературы — в ее цикле и филогенез обучаемого — в ведении по ступеням. Рассматривая те или иные произведения с их особенностями, мы должны соотносить их с индивидуальной стадией развития, на которой находится обучаемый или группа. Если мы зададим слишком высокие образцы, то обнаружим, что у обучаемых нет готовности к восприятию на уровне психофизиологии. Если же зададим слишком простые, то будет потерян их интерес к эстетическому развитию.

Шкала литературных произведений XIX века была специально построена нами как эталонная шкала: мы проанализировали основные произведения ключевых писателей, используя метод художественной герменевтики (122-127; 129).

Использование этой шкалы достаточно просто обнаруживает уровень качества понимания художественного текста обучаемым: какое произведение он способен анализировать, на той стадии он и находится.

Степень сложности структур символизма не поддается прямому анализу (там — слух, здесь — зрение), тем более невозможно раскрыть содержание этих произведений, закодированное сложными системами сцепок ассоциаций. Взойти на эту ступень можно только постепенно, **НАКАПЛИВАЯ КАЧЕСТВО** послойного понимания.

Средний, или естественный, уровень понимания художественного текста лучше всего обнаруживается на примере творчества Тургенева и раннего Толстого. Но и здесь есть возможность идти по поверхности или уходить в глубину: можно анализировать проявления образа Базарова через психофизиологические параметры, но можно выйти и на символический смысл: Базаров как олицетворенный позитивизм Конта.

Произведения 60-х годов прошлого века обладают той классической ясностью и завершенностью, на которой можно оттачивать интеллект и восприятие целостно. Здесь помогает рефлексия самих писателей как по поводу собственных произведений, так и по поводу других. Например, анализируя Тургенева, Толстой восхищается его способностью описывать природу: два-три штриха — и уже пахнет!

Формула конструирования образа

Тот набор интонаций, который мы назвали психосемантическим дифференциалом, всякий раз по-своему выразительно обеспечивается связками ассоциаций, интерпретаций, моделей. Таким образом, квалиметрическая шкала может быть и предельно простой, когда обнаружение разных параметров — самоцель (три уровня — три категории), и чрезвычайно сложной (более 200 интонаций у Ражникова). Выбор шкалы зависит от педагогических целей и возможностей учебного курса (конкретного количества часов, отведенных для литературы).

Распредмечивание эстетической категории (ПФ 5 - СТ 16)

Оперирование эстетическим как метакатегорией предполагает погружение обучаемых в содержание эстетического поля, в котором сконцентрировано то общее, что присуще каждой эстетической категории (121). Представляя их отдельно, можно предположить, что конкретно включает в себя та или иная категория, в названии имеющая ключевой признак, эстетическую доминанту. Категория трагического — идею жертвенности, категория возвышенного — героико-романтическое отношение к миру, категория прекрасного — гармонию во взаимоотношениях человека и мира, категория комического — осмеяние общепринятых норм, категория низменного — утрату идеалов, категория безобразного — состояние распада устоявшихся в прошлом связей человека и мира (последняя категория включается в ряд некоторыми эстетиками, например Н.Н.Александровым, условно).

В совокупности эти категории претендуют на то, чтобы представить мир в основных типах эстетического многообразия и заключают в себе наиболее общее. В художественном образе они выражаются через набор признаков как содержательного, так и формального плана. Мы называем эти признаки **индикаторами** (в нашей работе они приведены в таблице на стр. 55). Основными являются: пространственно-временной индикатор (хронотоп); индикатор “социальное — индивидуальное”; индикатор “содержательное — формальное”; индикатор “контраст — нюанс” (121).

Поскольку оперирование эстетическими категориями предполагает анализ содержания любой из них на основе литературного произведения, данный уровень находится за пределами образовательного стандарта: обучаемый, демонстрирующий минимум знаний, должен знать, что содержит в себе та или иная категория, может назвать изученное произведение для иллюстрирования данной категории, но не обязан самостоятельно определять принадлежность к ней конкретного произведения, не изученного на занятиях, не обязан анализировать произведение в ключе категории, не обязан демонстрировать свое творчество в ее русле. Все сказанное позволяет отнести оперирование категорией к шкале, где ПФ 5 является первой ступенью освоения: это — умение узнавать (идентифицировать) ту

или иную эстетическую категорию с ориентацией на ее важнейшие параметры на основе литературного материала для хороших и средних обучающихся (ПФ 5 - ПО 6 - МА 7 - БА 8 - ПА 9 - СФ 10 - СО 11 - СА 12 - МТ 13 - БТ 14 - ПТ 15 - СТ 16).

Распредмечивание стиля данной эстетической категории (СФ 10 - СТ 16)

Каждая из эстетических категорий раскрывается во времени через пять стилей в такой последовательности:

1) архаический стиль — фаза становления;

2) романтический стиль — промежуточная фаза между зарождением признаков и упорядочиванием их: можно вспомнить здесь слова Гете: “Гармонии всегда предшествует хаос”; в фигуральном смысле состояние хаоса как нельзя лучше перекликается с романтическим (бунтарским!) состоянием духа;

3) классический стиль — гомеостатическая фаза, демонстрирующая расцвет явления;

4) бароккальный стиль (эклектика) — промежуточная фаза избыточности, перехода границ нормы, утрата состояния равновесия через перегруженность формальными признаками — и, как следствие, обеднение содержания;

5) декаданс (маньеризм) — завершающая данный процесс фаза: упадок, разрушение явления.

В этой структуре наблюдается гегелевская триада состояний (3 стиля — архаика, классика, декаданс — основные, романтический и барокко — промежуточные), т.е. прослеживается логика развития от рождения до смерти конкретного явления, в нашем случае — эстетической категории, на смену которой неизбежно появляется новая: трагическое по прошествии цикла в 33 года сменяется прекрасным, а прекрасное в свою очередь уступает место низменному; категории возвышенного и комического являются переходными (подобно стилям романтическому и бароккальному) — они как бы снимают резкость перемен, происходящих в узловых точках времени.

Но в постижении закономерностей стилевых разновидностей, их циклических проявлений логического подхода недостаточно, поскольку мы имеем дело с литературой — предметом эстетического цикла. Поэтому не менее важно знание художественной природы каждого из названных стилей.

Умение распознавать стиль эстетической категории — **ту общность, которая покрывает все значительные явления художественной жизни определенного времени**, — является тонкой операцией, свидетельствующей о способности к анализу и о достаточно высоком уровне эстетических знаний, а также навыков к детальному выявлению особенностей художественного текста, созданного в конкретной временной фазе и имеющего массу примет этого периода.

Вот почему оперирование стилями в разборе художественного текста мы относим как к сверхпрограммному материалу, так и к повышенному уровню трудности умений. Это посильно лишь для эстетически развитых, творчески одаренных, наделенных филологическими способностями обучаемых.

* * *

Мы обосновали необходимость преподавания литературы в контексте других видов искусства, возражая против их формального использования, когда учитель задается целью “обогатить” урок, создавая иллюстративный фон в виде репродукций, как правило, плохого качества и аналогичного качества грамзаписи, сопровождая такого рода сочетание слабо мотивированным комментарием. Только содержательное сочетание разных видов искусства в процессе преподавания литературы создаст полноценный педагогический эффект: обращение к искусству на всех ступенях образования способно заложить качественную основу жизнедеятельности обучаемых. Активное использование искусства на эмоционально-чувственном уровне — это **метод целостного понимания мира**. Специфичные для каждого сцепления разных искусств с литературой эффекты имеют, однако, и общий знаменатель: при таком подходе к преподаванию деятельность личности одухотворяется во всех сферах, а это и есть показатель “целостно-гармонического развития” и “критерий в оценке нового качества интеллектуального продукта как социально-ценного (значимого) эквивалента”.

Наша концепция в целом изложена. Бесспорно, частности будут еще корректироваться, уточняться, но основа предьявлена исчерпывающе. Это — те дидактические стандарты, которые должны стимулировать эстетическое развитие личности, ее профессиональный выбор, где она сможет наилучшим образом проявить свой потенциал и добиться максимального успеха. Это — те дидактические стандарты, которые помогут личности творчески определиться в любой сфере. Это — те дидактические стандарты, которые обеспечат непрерывность филологического образования на всех его уровнях, от начального до высшего.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наша книга завершена. Подведем некоторые итоги пути, который мы прошли.

Мы выстраивали концепцию, специфика которой состоит в том, что совокупность теоретических положений *эстетической системогенетики* дала нам возможность обосновать методологическое ядро развиваемой нами **художественной герменевтики**. Такая разновидность герменевтики понадобилась нам в качестве *дидактической основы преподавания литературы*. Этот ракурс характеризует особенность нашего исследования по отношению к ряду более традиционных подходов.

Сформулируем, по возможности кратко, какие общие выводы можно сделать на основе изложенного в книге материала.

Основной педагогической **целью** нашего исследования была *выработка технологий и техник* для достижения адекватного понимания любого художественного текста.

Эта цель достигалась через ряд этапов, логически развернутых в текстовой последовательности через аргументацию авторской позиции в главах и параграфах.

Эта цель выводила нас на связанный **ряд задач**, перечень которых был обозначен в самом начале исследования:

1. Провести теоретический анализ современного состояния проблемы.

2. Разработать *модель* дидактических основ инноваций содержания образования на основе принятой разновидности системогенетического подхода, представить *теоретическое ядро* концепции художественной герменевтики.

3. Выделить в качестве самостоятельного продукта **общий метод** художественной герменевтики.

4. Обосновать совокупность полученных *частных педагогических методик* на разных уровнях исследования, применимых как в нашем контексте, так и независимо от него, с точки зрения данных современной педагогической науки.

Для решения поставленных задач мы использовали следующий многоуровневый **набор методов исследования**:

— **анализ** теоретических оснований (исторических и логических предпосылок), лежащих в основе формирования дидактических основ инноваций содержания образования, формирования современных методик преподавания предметов филологического цикла и структурирования учебного материала в учебниках и учебных пособиях;

— **обобщение** существующих подходов к способам организации понимания в дидактике, систематизация научно-теоретического, педагогического и психологического базиса формирования этих подходов;

— **моделирование** инновационных способов организации понимания на основе принятого системогенетического подхода и его разновидностей;

— **проектирование** дидактической организации педагогического процесса на основе арсенала разработанных моделей и методик художественной герменевтики;

— **экстраполяция** полученных дидактических основ инноваций содержания образования на другие предметные области.

Задача формирования теоретического ядра концепции решалась в первой главе, где была задана основная методология исследования, как синтез методов в рамках парадигмы системогенетики. Здесь был выработан методологически ориентированный инвариант теории, позволивший во второй главе развернуть его уже на конкретном материале филологии и педагогики.

При решении второй задачи — по выработке и выделению общего метода исследования — мы исходили из представления метода как совокупности принципов. Сквозной для всей работы метод исследования фиксировался по уровням сверху вниз, по мере накопления принципов в иерархической развертке темы исследования. В общий метод у нас вошли основные принципы аксиологии, этики и эстетики, интегративные принципы системогенетики и социогенетики. В свою очередь они конкретизированы в некоторых принципах искусствоведения и историометрии. В этой совокупности взаимосвязанных принципов мы вели поиск общей, инвариантной составляющей.

Последовательность построения теоретико-методологической части концепции обеспечила получение следующих **основных результатов**:

1. В направлении интерпретации системогенетики (при соединении ряда подходов в целое) обнаружилось несколько общих предметных зон концепции эстетической системогенетики и художественной герменевтики.

Во-первых, это разделение всей проблематики на логико-статическую и историко-динамическую: отсюда — два блока в нашем исследовании, отражающие диалектику исторического и логического. Это повлияло на общую методологию работы, применяемую при анализе и понятийно-категориального аппарата, и специфических методов эстетической системогенетики и художественной герменевтики.

Во-вторых, обнаружилось, что совокупность традиционных категорий и законов “накрывает”, но не исчерпывает совокупности категорий и принципов эстетической системогенетики и художественной герменевтики.

2. Сравнительный анализ объекта произведен вначале на статических категориях и понятиях. К числу наиболее общих понятий, употребляемых в системном подходе и системогенетике, принадлежит понятие об основных уровнях строения систем. Мы рассмотрели вопрос о системной иерархии (внешнем разнообразии) и вопрос о морфологии (внутреннем разнообразии) систем. Установлено, что в самом общем плане тройная иерархическая системная конструкция “надсистема-система-подсистема” имеет сложные координационные и субординационные связи с философскими понятиями “общего — особенного — единичного”.

3. В работе установлены связи, восходящие от системогенетики к эстетической системогенетике и от нее — к художественной герменевтике, причем сделано это с ориентацией на последующий выход к анализу и проектированию педагогических техник и технологий. Для раскрытия этой темы в работе устанавливается единство истоков системных и генетических взглядов. Затем более подробно разворачиваются собственно системогенетические понятия и законы: познание системности мира и его эволюционных инвариантов, — концентрируется совокупность основных законов системогенетики.

Поскольку в самом термине “системогенетика” содержится два смысловых начала, в ходе исследования выявлены отдельно системные и отдельно генетические инварианты, присущие, в основном, эстетическим системам.

Из набора системных инвариантов выводится определение понятия “система”, которое дается через ключевое понятие целостности. Рассматриваются такие важнейшие системные понятия, как иерархическая вложенность (альтитуда) систем, временные свойства структуры системы, структурная гармония системы, частотный спектр системы, пределы системного мира.

В соответствии с анализом набора генетических инвариантов рассматриваются различные взгляды на генезис и его типы, раскрывается ведущий эволюционный закон, присущий любым системам. Все это вместе отражено в рассмотренной совокупности законов системогенетики.

4. В работе определена специфика циклических моделей системогенезиса. В ее основе лежит построение трехосевой модели противоречий — шкал, которые синтезируют и статику и динамику в едином подходе. В контексте выделения понятия “цикл” вводится модель цикличности на цилиндрической спирали.

5. Концепция, выстроенная на базе полученной методологии, позволяет выделить ключевые моменты во взгляде на эстетическое поле.

Цикл развития общества развернут как целое, что позволяет говорить об определенности качества мироощущения отдельного ментального цикла. Каждую фазу в развитии общества можно трактовать как определенный цикл, имеющий свои собственные фазы. Ментальные циклы, отличающиеся друг от друга совокупностью ментальных характеристик, выстраиваются в преемственный (качественно усложняющийся во времени) ряд.

6. Каждый ментальный цикл представлен далее как качественно однородный и имеющий свои модификации — инвариантные фазы ментального цикла, последовательно сменяющие друг друга в одном большом культурном цикле (фазы становления, фазы расцвета, фазы деградации). Определено, что ментальное мировоззрение и мироощущение общества в любой момент его развития может быть описано ведущей **категорией**.

Но менталитет может быть описан и более детально, при помощи разворачиваемой из категории *системы модусов* нескольких уровней: это — фазы самой категории, которые мы рассматриваем как “**стили**”.

При описании применен инвариант троичности фаз, специфически представленный как условный “стилистический” инвариант, что позволяет нам представлять систему стилей в искусстве как последовательность инвариантных фаз.

В результате возникает особая история — история последовательно сменявших друг друга (доминировавших) стилей в искусстве.

7. На последнем уровне зафиксировано наличие в стиле собственных фаз. Это — три модификации стиля, введение которых позволяет выходить в исследовании на самые короткие из законосообразных циклов истории культуры — на циклы “манеры”, или “моды”.

Духовное состояние общества отражается в произведениях искусства со степенью достоверности, позволяющей рассматривать искусство как “экран”, или “табло”, общественного сознания. В нем синтетически отображаются и другие формы общественного сознания — наука, религия, политика, право. Это свойство произведений искусства содержится в более широком ряду свойств и функций искусства в целом. Ментальные модели общества могут быть реконструированы (прошлое) или спрогнозированы (будущее) на основе анализа “культурного хронотопа”, содержащегося в совокупности произведений искусства данного общества. Особая роль здесь принадлежит литературе как высшему виду искусства.

8. Научная новизна настоящего исследования состоит в разработке дидактических основ инноваций содержания филологического образования на основе системогенетического и эстетикосистемогенетического комплекса идей и методов. С позиций педагогики, ядро этих инноваций содержится в концепции художественной герменевтики. Она порождает ряд новых методологических и методических возможностей, разворачиваемых в процессе преподавания литературы.

9. В работе предлагается способ упорядочения специальной предметной области филологического знания, которая выступает как интегративная теория и как метод, охватывающий попутно ряд традиционных областей знания. Это — примыкающие области аксиологии, эстетики, близкие к ним сферы искусствознания, истории литературы и литературной критики.

Сюда же могут быть причислены некоторые специально-научные теории: теория композиции, психологические (психофизиологические) теории восприятия искусства, теории (и методы) развития творческих способностей человека. Возможно, эта книга будет представлять определенный интерес для специалистов во всех вышеперечисленных областях знания, которые находятся на пути объединения в едином интегративном поле. Поскольку мы стремимся к синтезу всей совокупности изложенных разноуровневых подходов, в результате рождается продукт, обладающий научной новизной. Новое знание всегда возникает в новом целом, объединяющем в себе множество подходов. Новое при этом есть то, что не содержится в отдельности в перечисленных выше подходах.

10. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые:

- выделен дидактический принцип организации понимания, опирающийся на системогенетическую концепцию;

- как основа организации понимания введена система опорных педагогических техник организации понимания, являющаяся одной из прикладных моделей системогенетики, продолжающей объективную историю и логику развития своих прототипов, описанных в специальной научной литературе;

- разработаны принципы моделирования, используемые при педагогической организации понимания, которые представляется возможным экстраполировать на другие предметные области;

- разработана и подтверждена фактическими данными различных разделов филологического знания система представлений о неизвестных ранее взаимосвязях и взаимозависимостях между разными способами и приемами организации понимания;

- введен для определения специфики произведения искусства набор индикаторов, базирующихся на таких философских категориях и понятиях, как “время”, “пространство”, “социальная общность”, “личность”; сюда же относится ряд специальных композиционных понятий, базирующихся на ведущем понятии “напряженность” и многочисленных производных от этого понятия; общее количество индикаторов, которые могут здесь быть применены, зависит только от необходимой глубины исследования, детальность и многоаспектность

которого является признаком развитой личности, а с точки зрения преподавания — высоким качеством, педагогическим эффектом.

Каждый рассматриваемый нами уровень добавляет в организацию понимания свою совокупность специфических индикаторов. В завершающем процессе (восстановление целостности понимания) все эти индикаторы суммируются и связываются в единство, что позволяет реконструировать ментальные смыслы чрезвычайно детально и многогранно.

11. Рассмотренная совокупность взглядов относится к методу **художественной герменевтики**. На практике эта новая дисциплина выступает и как теория, и как метод, позволяющий применять ее модели в широком спектре областей науки, культуры и образования.

Дидактические основы инноваций содержания образования могут строиться на тех же основах, на которых строится само наше познание, наше понимание мира как сложно организованной — иерархизированной, классифицированной — развивающейся и пульсирующей во времени системы. При этом дидактическая организация процессов понимания, построенная на основе работы с литературными и иными художественными текстами, является незаменимым компонентом организации мышления как инновационно ориентированного, направленного в сторону “динамического интеллектуального гомеостаза” (А.И. Субетто).

Эта цель в исследовании достигается через раскрытие концепции и метода художественной герменевтики и установление педагогических закономерностей, сопровождающих применение этого метода в преподавании таких филологических дисциплин, как история русской и зарубежной литературы, мировая литература, теория литературы, стилистика и т.д.

Данное исследование способно выполнять как минимум три функции: выступать в качестве теоретической модели, обращаться в качестве общего метода, проявляться в качестве основы для подготовки учебных программ. Эти возможности апробированы автором на практике.

Дидактические основы инноваций содержания образования строятся на фундаменте сложноорганизованного, многослойного и вместе с тем во многом синкретично организуемого понимания.

Дидактическая модель основ инноваций содержания образования в области преподавания литературы, представляемая в настоящем исследовании, отличается от существующих тем, что организация понимания художественного текста (и расширительно — всякого художественного текста, т.е. произведения любого вида искусства) производится посредством единого набора алгоритмов, представляемых нами в педагогическом плане в виде поуровнево структурированных технологий и техник художественной герменевтики.

Применение трех уровней (тройная альтитуда) приводит к образованию в процессах понимания достаточно сложных структурных образований, находящихся на самой нижней необходимой границе синкретического понимания действительности. При дальнейшем развитии нашего метода этот историометрический опорный ряд (альтитуда уровней организации понимания) может насчитывать до семи и более основных уровней; такие методические конструкты применимы в основном для организации тонко дифференцированного профессионального понимания, то есть для специалистов в узких областях.

Для обоснования гипотезы нам важно отметить, что в качестве **маркеров** общественного развития способны выступать именно литературные произведения, в снятом виде содержащие в структуре художественного текста все эти уровни.

Расширение модельной базы организации понимания и разработка оригинальной системы (концепция, теоретическое доказательство, методы) дидактической организации понимания на основе искусства позволяет решить педагогические проблемы развития альтернативного, диалектического, системного и целостного мышления обучаемых, формирования у них жизненно необходимого творческого механизма.

В области системогенетики исследование подтверждает общие принципиальные взгляды о том, что всякая многоуровневая классификация вместе с тем является и системой вложенных циклов, давая этому общему тезису филологическое доказательство.

В работе намечен ряд задач для последующего исследования. В широком плане это — задача оформления эстетической системогенетики как специальной междисциплинарной области исследований. В узком плане это — задача углубленной расшифровки образно-

смыслового кода искусства. Для решения этой задачи должна быть более детально и системно исследована совокупность индикаторов, которая обеспечивает эту расшифровку. Это, в свою очередь, требует отдельных исследований как по каждому из искусств, так и по интегративным направлениям.

В наше прагматичное время читатели чаще всего интересуются вопросом о практических возможностях того или иного метода. Наш метод не просто апробирован, он многократно апробирован в самых разных областях, причем как непосредственно мною, так и теми, кто посещал мои семинары.

Разработка неизвестной ранее системы методов организации понимания использовалась нами в **авторской программе** и в ряде воплощающих ее **учебных курсов** (художественная герменевтика, история русской литературы Нового времени, история русской литературы XX века, анализ художественного текста). По итогам практической работы подготовлен ряд публикаций (121-130).

Основные результаты внедрены в учебный процесс (см. Введение). Все перечисленные педагогические разработки могут быть применены как в системе традиционного высшего образования, так и в массовой средней школе — при корректировке степени сложности материала и выборочном применении методов анализа, с учетом интеллектуального уровня учащихся.

Совокупность изложенных взглядов впоследствии может быть развита в новое научное направление, для которого в данном исследовании были выделены наиболее существенные составляющие, задано ядро будущего исследования.

1. Способ организации понимания на базе метода художественной герменевтики является предпочтительным в силу его изначальной синкретичности, включающей как рациональные механизмы организации понимания (классиологическая организация самого понимания, его многоуровневость и системная связанность), так и иррациональные, креативные механизмы.

2. Условием дидактической организации понимания является отражение в ее структуре и процесса внутренних законов структурной самоорганизации, и процессов понимания и рефлексии в психике

человека, что применительно к филологической сфере выражается в выделении структурированных теоретических моделей, методов и способов организации понимания на основе литературы как высшего вида искусства, которые могут быть положены в основание организации всякого иного понимания.

3. Принципы дидактической системы организации понимания спроектированы в виде модели эффективной канализованности процессов понимания.

4. Элементы разработанной герменевтической компоненты педагогической технологии построены на основе методов целостного и наглядного представления всего проблемного поля филологии, включая логический и исторический, диахронный и синхронный уровни организации понимания.

В исследовании предложен метод группировки системогенетических законов и закономерностей, предложена смысловая графика, показывающая эти закономерности наглядно.

В области специального анализа произведений искусства продемонстрирована определенная логика эстетических артефактов и явлений культуры.

В области педагогики предьявлены разработка и теоретическое обоснование дидактических основ инноваций содержания образования (на примере преподавания литературы).

Кроме перечисленных возможностей метода есть основание акцентированно обозначить еще одну: это — способность метода предоставить ответы на вопросы, являющиеся спорными для классического литературоведения и истории литературы. В их числе, к примеру, можно назвать следующие:

1. Эволюция литературных жанров.
2. Творческий метод и свобода воли художника.
3. Ментальные причины создания и популярности (или непризнания) того или иного художественного произведения.
4. Взаимодействие эволюции художника с эволюцией менталитета (резонанс, консервация, опережение).
5. Логика проявления стилей в истории.
6. Определение даты создания произведения.

Версии наших ответов в контексте эстетической системогенетики имеют четкую аргументацию. Все они, осмысленные в процессе преподавания, могут быть преподнесены филологом-практиком в исчерпывающе доступном и ярко проиллюстрированном — богатейшими примерами литературы — виде.

Касаясь практической ценности метода, напомним: эстетическая системогенетика помогает формировать развитую языковую личность, способную в дальнейшем творчески освоить любую сферу деятельности.

Как подчеркивает Г.И.Богин, "развитие интеллекта в единстве с развитием речи, развитие интеллекта благодаря чтению — важнейшие рычаги развития личности и общества" (42, 20), и зависят они от того, в какой мере освоена типология понимания, насколько успешно протекали все актуальные для понимания действия, в частности — рефлексия: "Педагогика, ориентированная на научение рефлексии, есть педагогика, направленная на то, чтобы человек становился лучше, чище и умнее. Поэтому такая ориентация обязательна при преподавании на базе любого материала, в рамках обучения любому предмету — от химии до нравственности, от астрономии — до эстетики архитектуры" (42, 103). Примечательно, что герменевт ставит успех формирования развитой личности в прямую зависимость от уровня учителей-филологов: "В отношении нынешнего корпуса учителей остро стоит вопрос о повышении филологической квалификации. Первейшей задачей считают ориентацию учителей на широкую начитанность в разных языковых подсистемах, на эстетическую подготовку на базе художественной литературы... на выработку способности видеть в речевом произведении школьника не только мишень для критики, но и повод для поощрения за креативность и индивидуализацию речевого поступка" (37, 30).

Установка на высокий профессионализм, бесспорно, многому обязывает, и как этико-эстетическую формулу учительского труда можно считать слова: **"Необходимо признавать творческий потенциал человека, уважать его свободу творческого акта, признавать множественность самых различных последствий преобразования осваиваемого при понимании материала"** (42, 20).

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Представленные монография и примыкающие к ней работы достаточно полно разворачивают **метод художественной герменевтики**. Поскольку большинство читателей мало знакомы и с этим направлением, и с данным методом, чтение этой работы несомненно доставит им немало приятных минут. Она нова и естественна, и я бы назвал именно естественность главным качеством этой работы.

В данном направлении автор работает не одно десятилетие. Объединяющей концептуальной платформой, где изложены основные принципы, методы, технологии и техники автора, является данная монография "Художественная герменевтика", написанная на основе диссертационной работы и значительно расширенная по объему. К ней примыкает "Очерк истории герменевтики", его можно рассматривать и как парную к данной историческую работу, и в то же время как работу, имеющую вполне самостоятельную ценность.

Опубликованные работы Татьяны Витальевны образуют цикл, который состоит из двух взаимосвязанных частей.

Первая часть цикла обращена к теоретико-методологическим вопросам, это:

- 1. "Художественная герменевтика" (данная монография).**
- 2. "Художественная герменевтика". Систематический подход (рабочая программа курса).**
- 3. "Очерк истории герменевтики".**
- 4. "Эстетическая концепция преподавания филологических дисциплин в средней школе".**
- 5. "Композиционные построения в литературных произведениях".**

Вторая часть цикла книг позволяет раскрыть саму специфику метода. Эта часть ориентирована непосредственно на педагогический процесс и будет очень интересна именно практикующим педагогам. Все работы тематически сосредоточены на анализе классического периода развития русской культуры — русской литературы прошлого века.

Цикл открывает уникальная по смысловой насыщенности обобщающая работа, задающая общий подход к исследованию литературного процесса. Этот подход далее детализируется: идет разбор конкретных произведений великих русских писателей Нового времени. Эти четыре работы намечают не только общий контекст, но и, что самое ценное, демонстрируют разные грани метода художественной герменевтики изнутри педагогической практики:

- 6. “Три века русской литературы Нового времени”;**
- 7. “Категория трагического XIX века. Роман А.С.Пушкина “Евгений Онегин”;**
- 8. “Романтизм прекрасного. Ф.М. Достоевский. “Преступление и наказание”;**
- 9. “Архаика неизменного. Искусство детали”. (Рассказ А.П.Чехова “Анюта”).**

Сюда же, к этому циклу, примыкает и последняя работа автора **“История русской литературы XVII-XIX в.в. Рабочая программа курса”**.

Если первая часть цикла уже представляет собой вполне законченную последовательность книг, то вторая часть цикла может быть дополнена в соответствии со школьной программой еще несколькими разработками (что автор, насколько нам известно, и намерен сделать в ближайшем будущем). Ценность этих разработок, бесспорно, состоит в том, что, оставляя неизменными программные темы и литературные произведения, автор меняет метод преподавания, ракурс взгляда на них. Я имел возможность наблюдать на практике эффективность этого метода, и, если он получит распространение при помощи этой книги,

преподаватели литературы познакомятся с очень увлекательной и обучающей настоящему творчеству новой педагогической методикой. В последние годы такие книги становятся редкостью, поскольку практикующий педагог сегодня имеет все меньше возможностей для занятия наукой и научного обобщения своего практического опыта.

Стоит отметить также, что все перечисленные книги полностью подготовлены автором к изданию самостоятельно. Это позволяет надеяться, что и последующие книги Т.В. Зыряновой будут такого же уровня как по содержанию, так и по форме. Пожелаем автору удачи и долгих лет жизни его книгам.

Д.ф.н., д.э.н., к.т.н. А.И. Субетто

БИБЛИОГРАФИЯ:

1) Акимов В.А. *Научность и доступность обучения. Автореф. диссертации на соис. уч. степени канд. пед. наук. 13.00.01.* — М.: Б/и, 1975. — 19 с.

2) Н.Н. Александров, *Генезис ментального хронотопа. Книга 2. Генезис представлений о пространстве* // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16806, 01.09.2011;

Книга 1. Генезис представлений о времени // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16795, 29.08.2011.

3) Н.Н. Александров, *Эстетика (курс лекций)* // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16518, 16.05.2011

4) Н.Н. Александров, *Экзистенциальная системогенетика* // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16416, 06.03.2011.

5) Н.Н. Александров, *Деятельностная антропология* // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16521, 21.05.2011.

6) Н.Н. Александров, *Методология системно-генетического исследования общества* // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16633, 13.07.2011.

7) Алмасова М.Л. *Гуманитаризация образования как путь к возрождению духовности.* // В кн.: Судьба российского образования — судьба России. Материалы второй научной сессии Отделения образования ПАНИ. / Под науч. ред. академика, д.э.н. А.И.Субетто. — С.-П.: Изд-во Военного института физической культуры, 1995. С.273-276.

8) Алпатов М.В. *Немеркнувшее наследие. Книга для учителя.* / Сост. С.П.Истратова. — М.: Просвещение, 1990. - 303 с.

9) Альтишуллер Г.С. *Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач.* - М.: Советское радио, 1979. — 174 с.

10) Андреев А.Л. *Художественный образ и гносеологическая специфика искусства.* — М., 1981.

11) *Антропология. Общая теория человека.* / Под ред. Л.А.Зеленова.-Нижний Новгород: НАСИ, 1991. — 172 с.

12) Арватов Б.И. *Социологическая поэтика.* — М.: Федерация, 1928. - 170 с.

13) Аристотель. *Поэтика.* // Соч. в 4-х тт. Т.4. — М.: Мысль, 1984. С. 645-680.

14) Арнхейм Р. *Искусство и визуальное восприятие.* — М.: Искусство, 1974.- 392 с.

15) Арнхейм Р. *Новые очерки по психологии искусства.* — М.: Прометей, 1994. - 352 с.

16) Артемьева Е.Ю. *Семантические аспекты изучения памятников культуры.* // В сб.: “Памятниковедение. Теория, методология, практика”. — М.: НИИ культуры РФ, 1986. С. 62-76.

17) Архангельский С.И. *Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе.*-М.: Высшая школа, 1976. — 200 с.

18) Архангельский Д.Б. *О систематике таксонов высшего ранга.* // *Общественный интеллект и образование на рубеже тысячелетий. Тезисы восьмой секции Второй Международной Кондратьевской конференции (с 15 по 17 марта 1995 г., Санкт-Петербург).* / Под науч. ред. академика, д.э.н. А.И. Субетто. — Санкт-Петербург — Тольятти: Издательство Международной Академии Бизнеса и Банковского дела, 1995. С.136-137.

19) Афасижев М.Н. *Эстетика Канта.* — М.: Наука, 1975.- 136 с.

20) Бальмонт К.Д. *Русский язык.* // *Избранное. Стихотворения. Переводы. Статьи.* / Сост. Д.Г.Макогоненко. — М.: Правда, 1990. С. 559-566.

21) Барг М.А. *Эпохи и идеи. Становление историзма.* - М.: Мысль, 1987. - 348 с.

22) Басин Е.Я. *Семантическая философия искусства. Критический анализ.* — М.: Мысль, 1973. - 216 с.

23) Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике.* // В кн.: *Вопросы литературы и эстетики.* — М.: Наука, 1975.

24) Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского.* — М.: Советская Россия, 1979. — 320 с.

- 25) Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. — М., 1979.
- 26) Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. — 2-е изд. — М.: *Художественная литература*, 1990. — 543 с.
- 27) Бахтинология. *Исследования, переводы, публикации*. / Сост., ред. К.Г.Исупов. — С.-П.: “Алетейя”, 1995. — 370 с.
- 28) Белый А. *Петербург. Роман. Сочинения в двух тт.* — М.: *Художественная литература*, 1990. Т. II, с. 8-292.
- 29) Белый А. *Символизм как миропонимание*. / Сост. Л.А.Сугай. — М.: *Республика*, 1994. — 528 с. — (Мыслители XX века.).
- 30) Беда Г.В. *Живопись и ее изобразительные средства*. — М.: *Просвещение*, 1977. — 188 с.
- 31) Бердяев Н.А. *Миросозерцание Достоевского*. // *О русских классиках. Научное издание*. — М.: *Высшая школа*, 1993. С. 107-223.
- 32) Береснева В.Я. *Типологическая структура визуального языка*. // В сб.: *Человек и предметный мир*. — Горький: *НТО*, 1980. С. 135-137.
- 33) Берталанфи Л. фон. *Общая теория систем - критический обзор*. // *Исследования по общей теории систем*. — М.: *Прогресс*, 1969. С. 23-82.
- 34) Беспалько В.П. *Основы теории педагогических систем*. — Воронеж: *Изд-во Воронеж. ун-та*, 1977. — 304 с.
- 35) Блок А., Маяковский В., Есенин С. *Избранные сочинения*. / Редкол.: Г.Беленький и др. — М.: *Художественная литература*, 1991. — 702 с. (Библиотека учителя).
- 36) Богданов (Малиновский) А.А. *Тектология. Всеобщая организационная наука*. — Кн. 1, 2. — М.: *Экономика*, 1989. (Кн. 1. — 304 с.; кн. 2 — 304 с.).
- 37) Богин Г.И. *Современная лингводидактика. Учебное пособие*. — Калинин: *Изд-во гос. университета*, 1980. — 62 с.
- 38) Богин Г.И. *Филологическая герменевтика. Учебное пособие*. — Калинин: *Изд-во гос. ун-та*, 1982. — 87 с.
- 39) Богин Г.И. *Типология понимания текста*. — Калинин: *Изд-во гос. ун-та*, 1986. — 87 с.
- 40) Богин Г.И. *Схемы действий читателя при понимании текста. Учебное пособие*. — Калинин: *Изд-во гос. ун-та*, 1989. — 71 с.
- 41) Богин Г.И. *К онтологии понимания текста*. // *Вопросы методологии*, 1991. N 2. С. 33-46.
- 42) Богин Г.И. *Субстанциальная сторона понимания текста*. — Тверь: *Изд-во гос. ун-та*, 1993. — 138 с.
- 43) Болгов В.В. *Технология обучения в интегрированной обучающей системе. Диссертация на соис. уч. степени канд. пед. наук. 13.00.01*. — М.: *Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов*, 1993.
- 44) Борботько В.Г. *Элементы теории дискурса*. — Грозный, 1981.
- 45) Боров Ю.Б. *Эстетика*. — Изд. 2-е. — М.: *Политиздат*, 1975. — 399 с.
- 46) Боулдинг К. *Общая теория систем — скелет науки*. // *Исследования по общей теории систем*. — М.: *Прогресс*, 1969. С. 106-142.
- 47) Брандин В.Н. *Количественные характеристики интеллектуального продукта. Методическая разработка*. — М.: *Изд-во МГТА*, 1995. — 49 с.
- 48) Братко А.А., Кочергин А.Н. *Информация и психика*. — Новосибирск: *Наука*, 1977. — 198 с.
- 49) Брудный А.А. *К проблеме понимания текста*. // *Исследование рече-мыслительной деятельности*. — Алма-Ата, 1974. С. 80-86.
- 50) Брунер Дж. *Процесс обучения. Пер. с англ.* — М., 1962.
- 51) Брунер Дж. *Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ.* — М.: *Прогресс*, 1977. — 412 с.
- 53) Булгаков М.А. *Белая гвардия. Роман*. — М.: *Современник*, 1991. С. 54-298.
- 54) Булгаков М.А. *Мастер и Маргарита. Роман*. — М.: *Современник*, 1991. С. 326-703.
- 55) Бурлина Е.Я. *Культура и жанр. Методологические проблемы жанрообразования и жанрового синтеза*. — Саратов: *Изд-во Саратовского ун-та*, 1987. — 168 с.

- 56) Валери П. Об искусстве. Сборник. Пер. с фр. — М.: Искусство, 1993. — 507 с.
- 57) Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка. Очерки. — Л.: Художник РСФСР, 1977. — 225 с.
- 58) Вартанов А.С. О соотношении литературы и изобразительного искусства. // В кн.: Литература и живопись. Сборник статей. / Отв. ред. А.Н.Иезуитов. — Л.: Наука, 1982. С. 5-30.
- 59) Васильева Л. Открой чело века! // “Литературная газета” от 27 июля 1988 г, N 30. С. 12.
- 60) Васютинский Н.А. Золотая пропорция. — М.: Молодая гвардия, 1990. — 238 с.
- 61) Введение в литературоведение. Хрестоматия. Учебное пособие для университетов. /Под ред. П.А.Николаева. — М.: Высшая школа, 1979. — 300 с.
- 62) Вельфлин Г. Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве. — С.-Пб.: МИФРИЛ, 1994. — 428 с.
- 63) Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
- 64) Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. — М.: Наука, 1881. — 360 с.
- 65) Волновые процессы в общественном развитии. /Под ред. В.В. Василькова, И.П. Яковлева, И.Н. Барыгина и др. — Новосибирск: НГУ, 1992. — 229 с.
- 66) Волошинов В.В. Математика и искусство. — М.: Просвещение, 1992. — 336 с.
- 67) Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1934.
- 68) Выготский Л.С. Проблема сознания. (Из неизданных материалов. // Психология грамматики. — М., 1968. С. 182-196.
- 69) Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. 3-е. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
- 70) Габай Т.В. Педагогическая психология. — М.: Изд-во МГУ, 1995. — 160 с.
- 71) Гадамер Г.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. — М., 1988.
- 72) Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. Пер. с нем. — М.: Искусство, 1991. — 367 с.

- 73) Гайденко П.П. Герменевтика и кризис культурно-исторической традиции. // Вопросы литературы, 1977. N 5.
- 74) Гайденко П.П., Давыдов Ю.Н. История и рациональность. Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс. — М.: Политиздат, 1991. — 368 с.
- 75) Галинская И.Л. Загадки известных книг.— М.: Наука, 1986. — 128 с.
- 76) Гачев Г.Д. Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр. — М.: Просвещение, 1968. — 302 с.
- 77) Гачев Г.Д. Жизнь художественного сознания. Очерки по истории образа. Часть I. — М.: Искусство, 1972. — 200 с.
- 78) Гачев Г.Д. Национальные образы мира. — М., 1988.
- 79) Гачев Г.Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. — М.: Педагогика, 1991. — 272 с.
- 80) Гегель Г. Философия духа. // Энциклопедия философских наук. /Отв. ред. Е.П.Ситковский.— М.: Мысль, 1977. Т. 3.— 471 с.
- 81) Геодакян В.А. О структуре эволюционирующих систем. // Проблемы кибернетики. Вып. 2. — М., 1972.
- 82) Геодакян В.А. Половой диморфизм и “отцовский эффект”. // Журнал общей биологии. Т.42. 1981. N 5.
- 83) Гессен С.И. Подлинный смысл образовательного странствия. // В кн.: Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. Книга для учителя. /Сост. П.В.Алексеев. — М.: Просвещение, 1993. С. 138-142.
- 84) Гете И.-В. Избранные произведения в 2-х томах. Пер. с нем. — М.: Правда, 1985. (Т.1 -704 с.; т.2 — 704 с.)
- 85) Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. Опыт педагогической когнитологии.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.-143 с.
- 86) Гинзбург М.Я. Ритм в архитектуре.— М.: Академия, 1923.— 120 с.
- 87) Глазман М.С. Единство эстетического и теоретического в мышлении. — М., 1983.
- 88) Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. — М.: Искусство, 1991. — 432 с.
- 89) Горюнов В.С., Тубли М.П. Архитектура эпохи модерна. Концепции. Направления. мастера. — С.-Пб.: Стройиздат, 1992. — 360 с.

90) Гофман Э. Золотой горшок. // Золотой горшок и другие истории. / Пер. с нем.; сост. С.В.Тураев. — 2-е изд., доп. — М.: Детская литература, 1981. С. 69-150.

91) Гражданников Е.Д., Холюшкин Ю.П. Системная классификация социологических и археологических понятий. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. — 183 с.

92) Григорьева Т.П. Дао и логос (встреча культур). — М.: Наука. Главная редакция восточной литературы. 1992. — 424 с.

93) Гринёва В.Н. Дидактические условия обеспечения действительности знаний учащихся. Автореф. диссертации на соис. уч. степени канд. пед. наук. 13.00.01. — Киев.: Б/и, 1984. — 24 с.

94) Гузенко И.Г. Биосоциотехнические средства саморазвития человека. // В кн.: Судьба российского образования — судьба России. Материалы второй научной сессии Отделения образования Петровской академии наук и искусств./Под науч. ред. А.И.Субетто.— Санкт-Петербург: Изд-во Военного института физической культуры, 1995. С. 398-402.

95) Гузенко И.Г. Построение циклической “ядрово-матрешечной” структуры образовательного поля. // В кн.: Методология социального проектирования. Тезисы докладов к XXIII Академическому симпозиуму. — Н. Новгород, ОАЧ, 1995. С. 191-195.

96) Гумбольдт В. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития. // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX вв. в очерках и извлечениях. — М., 1964. Т.1. С. 73-85.

97) Гутнов А.Э. Мир архитектуры (язык архитектуры). — М.: Молодая гвардия, 1985. — 351 с.

98) Давыдов Ю.Н. Эстетика и социология. // Декоративное искусство, 1967. NN 5, 6.

99) Даниэль С.М. Искусство видеть. О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. — Л.: Искусство”, 1990. — 223 с.

100) Дахин А.В. Формационное самоопределение универсума. Ч. 1. Природный мир. Монография. — Нижний Новгород: Изд-во НАСА, 1992. — 106 с.

101) Джемс У. Психология. Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.

102) Диалектическое противоречие. — М.: Политиздат, 1979. — 343 с. — (Над чем работают, о чем спорят философы).

103) Дмитриева Л.П. “Тайная доктрина Елены Блаватской в некоторых понятиях и символах. — Магнитогорск: АМРИТА, 1992. — 390 с.

104) Дмитриева Н.А. Краткая история искусств. Вып. III. Страны Западной Европы XIX века; Россия XIX века. — М.: Искусство, 1993. — 361 с.

105) Донская Т.К. Родной язык как фактор национального самосознания. // В кн.: Судьба российского образования — судьба России. — С.-П., 1995. С. 430-434.

106) Доскин В.А. Лаврентьева Н.А. Ритмы жизни. 2-е изд, перераб. и доп. — М.: Медицина, 1991. — 176 с.

107) Дружинин В.В., Конторов Д.С. Проблемы системологии. — М.: Советское радио, 1976. — 296 с.

108) Дубинин Н.П. Биологические и социальные факторы в развитии человека. // Вопросы философии, 1977. N 2. С. 46-57.

109) Ермилова Е.В. Метафоризация мира в поэзии XX века. // Контекст-1976. Литературно-теоретические исследования. — М.: Наука, 1977. С. 160-177.

110) Ерофеев В.В. В лабиринте проклятых вопросов. — М.: Советский писатель, 1990. — 448 с.

111) Журавлев А.П. Звук и смысл. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.

112) Зеленов Л.А. Процесс эстетического отражения. — М.: Искусство, 1969. — 168 с.

113) Зеленов Л.А. Основы эстетики. Курс лекций. — Горький, ГИСИ, 1974. — 185 с.

114) Зеленов Л.А. Метатеория и теория деятельности. Рукопись.— Горький: архив ФК ГИСИ (НФК), 1979. — 215 с.

115) Зеленов Л.А., Куликов Г.И. *Методологические проблемы эстетики.* — М.: Высшая школа, 1982. — 176 с.

116) Зеленов Л.А. *Методология человековедения.* — Нижний Новгород: НТО, 1991. — 76 с.

117) Зимняя И.А. *Педагогическая психология. Учебное пособие.* — Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1997. — 480 с.

118) Зинченко В.П., Вучетич Г.Г., Гордон В.М. *Порождение образа.* // *Искусство и научно-технический прогресс.* — М.: Искусство, 1973. С. 429-461.

119) Зинченко В.П. *Зрительное восприятие и творчество. Восприятие как перцептивная деятельность.* // *Техническая эстетика,* 1975. №6.

120) Златоустова Л.В. *Изучение звучащего стиха и художественной прозы инструментальными методами.* // *Контекст-1976. Литературно-теоретические исследования.* — М.: Наука, 1977. С. 61-80.

121) Зырянова Т.В. *Эстетическая концепция преподавания филологических дисциплин. Методическое пособие.* — Тольятти: “Акцент”, 1994. — 25 с.

122) Зырянова Т.В. *Три века русской литературы Нового времени. Методическое пособие.* — Тольятти: Изд-во Акцент”, 1994.— 38 с.

123) Зырянова Т.В. *Романтизм прекрасного. Ф.М.Достоевский: “Преступление и наказание”.* Методическое пособие. — Тольятти: Акцент, 1994. — 84 с.

124) Зырянова Т.В. *Архаика низменного. Искусство детали. Анализ рассказа А.П.Чехова “Анюта”.* Методическая разработка. — Тольятти: Акцент, 1994. — 40 с.

125) Зырянова Т.В. *Категория трагического XIX века. А.С.Пушкин. Евгений Онегин.* Методическая разработка. — Тольятти: Акцент, 1995. — 78 с.

126) Зырянова Т.В. *Экспериментальная программа по русской литературе для 10 класса.* — Тольятти: “Акцент”, 1995. — 27 с.

127) Зырянова Т.В. *Художественная герменевтика. Рабочая программа курса. Методическая разработка.* — Тольятти: Изд-во “Акцент”, 1995. — 32 с.

128) Зырянова Т.В. *Очерк истории герменевтики.* — Тольятти: Изд-во “Акцент”, 1996. — 76 с.

129) Зырянова Т.В. *Композиционные построения в произведениях художественной литературы. Методы анализа и творческого освоения в средней школе.* — Тольятти: “Акцент”, 1996. — 46 с.

130) Зырянова Т.В. *История русской литературы XVII-XIX веков. Рабочая программа.* — Тольятти: “Акцент”, 1996. — 64 с.

131) Ильенков Э.В. *Философия и культура.* — М.: Политиздат, 1991. — 464 с. — (Серия “Мыслители XX века”).

132) Ильин Г.Л. *Проективное образование и Реформация науки.* — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. — 100с.

133) Ильина Т.В. *История искусств. Отечественное искусство. Учебник, часть 2-я. Изд. 2-е, переработ. и доп.* — М.: Высшая школа, 1994. — 461 с.

134) *Искусство и дети. Эстетическое воспитание за рубежом. Сборник. /Ред.-сост. В.П.Шестаков.* — М.: Искусство, 1969. —270 с.

135) *Искусство и научно-технический прогресс. Сборник. /Ред.-сост.: Л.И.Новикова и В.С.Соколов.* — М.: Искусство, 1973. — 464 с.

136) *История русского искусства в трех томах. Изд. 3-е, испр. и доп. Учебник. /Отв. ред. И.В.Рязанцев.* — М.: Изобразительное искусство, 1991. Т. 1 — 508 с. Т. 2 — 312 с.

137) *История философии в кратком изложении. Пер. с чешского.* — М.: Мысль, 1991. — 590 с.

138) Каган М.С. *Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Части I, II, III.* — Л.: Искусство, 1972. — 440 с.

139) Каган М.С. *Морфология искусства.* — Л.: Искусство, 1973.— 429 с.

140) Казаринова В.И. *О красоте и композиции.* — М.: Экономика, 1973. — 152 с.

141) Казначеев В.П. *Великое Объединение наук. // Наука и религия.* 1990. N 8. С. 6-7.

142) Казначеев В.П., Спиринов Е.А. Космопланетарный феномен человека. Проблемы комплексного изучения. — Новосибирск: Наука, 1991. — 304 с.

143) Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса. Диалектика эстетического как теория чувственного познания. — Киев: “Вища школа”, 1979. — 216 с.

144) Кандинский В.В. О духовном в искусстве. — М.: Архимед, 1992. — 110 с.

145) Кант И. Сочинения в 6 тт. Пер. с нем. — М., 1963. Т.1.

146) Карпов В.В., Громов В.А. Фонд “Новые технологии обучения”. Учебное пособие. — М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 1990. — 39 с.

147) Кедров Б.М. Предмет и взаимосвязь естественных наук.— М.: Изд-во АН СССР, 1962.

148) Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. — М.: Молодая гвардия, 1987. — 192 с. (Эврика).

149) Климишин И.А. Календарь и хронология. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. литературы, 1990. — 480 с.

150) Кожина М.Н. К основаниям функциональной стилистики. — Пермь, 1968.

151) Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.

152) Корниенко Н.Г. К метафизике понимания. // “Вопросы методологии”, 1991. N 1. С. 77-89.

153) Коротяев Б.И. Учение — процесс творческий. — М.: Просвещение, 1986. — 120 с.

154) Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — 144 с.

155) Краткий словарь по логике. / Под ред. Д.П.Горского. — М.: Просвещение, 1991. — 208 с.

156) Кремьянский В.И. Структурные уровни живой материи. — М.: Наука, 1969.

157) Кроник А., Головаха Е. Психологическое время: путешествие в “давно” и “не скоро”. // Знание-сила, 1984, N 2. С. 33-34.

158) Крюковский Н.И. Основные эстетические категории. Опыт систематизации. — Минск: Изд-во БГУ, 1974. — 288 с.

159) Крюковский Н.И. Кибернетика и законы красоты. Философский очерк. — Минск: Изд-во БГУ, 1977. — 256 с.

160) Крюковский Н.И. *Noto pulcher*. Человек прекрасный. Очерк теоретической эстетики человека. — Минск: Изд-во БГУ, 1983. — 303 с.

161) Крюкова В.А. Символизм в изобразительном искусстве. Франция и Бельгия. 1870-1900. — М.: Изобразительное искусство, 1994. — 272 с.

162) Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 192 с.

163) Кузнецов В.Г. Герменевтика: эволюция идей и современное состояние. // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. 1992. N 2. С. 64-75.

164) Кузин В.С. Психология. Учебник для художественных училищ. — М.: Высшая школа, 1974. — 280 с.

165) Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. — 114 с.

166) Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. — М.: Просвещение, 1981. — 96 с.

167) Кулаев К.В. Теория Ф.И.Шмита о циклическом развитии искусства. // Ж-л “Педагогика”. 1992, NN 7-8. С. 87-90.

168) Курикалов Ю.Л. От слов к логосу. Этюды философской герменевтики. // Логос: ленинградские международные чтения по философии культуры. — Книга 1. Разум, духовность, традиции. — Л.: ЛГУ, 1991. С.178-198.

169) Ларин Б.А. Учение о символе в индийской поэтике. // Поэтика. — Л. 1927. Вып. 2.

170) Лашманов Д.М. Системный подход в исследовании искусства. // В сб.: Искусство и научно-технический прогресс. — М.: Искусство, 1973. С. 348-363.

171) Левитин К.Е. Геометрическая рапсодия. - 2-е изд. перераб. и доп. — М.: Знание, 1984. — 176 с.

172) Левитин К.Е. Горящий светильник. — М.: Знание, 1983. — 208с.

- 173) Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. — М.: Педагогика, 1980. — 264 с.
- 174) Лейбсон В.И. Три уровня эстетического восприятия. // Восприятие художественного текста. — Таллин, 1979. С. 7-10.
- 175) Лекции по истории эстетики. Под ред. М.С.Кагана. Книги 1, 2, 3, 4. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1972, 1974, 1976, 1980.
- 176) Литвинов В.П. Контуры герменевтики. // Вопросы методологии, 1991. N 1. С. 89-96.
- 177) Литвинцева А.В. О специфике художественной информации. // Вопросы методологии науки. — Томск, 1971. Вып. 1. С. 167-183.
- 178) Лихачев Д.С. Будущее литературы как предмет изучения. // Новый мир. N 9. 1969. С. 181-190.
- 179) Логика и проблемы обучения. /Под ред. Б.В.Бирюкова и В.Г.Фарбера. — М.: Педагогика, 1977. — 216 с.
- 180) Локк Д. Собрание сочинений в 3-х тт. — М., 1960. Т. 1, с.129.
- 181) Лосев А.Ф. Проблема вариативного функционирования живописной образности в художественной литературе. // В кн.: Литература и живопись. — Л.: Наука, 1982. С. 31-65.
- 182) Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. — М.: Мысль, 1982. — 623с.
- 183) Лосев А.Ф. Дерзание духа. — М.: Изд-во политической литературы, 1988. — 366 с.
- 184) Лосев А.Ф. Античный космос и современная наука. / В кн.: Бытие — имя — космос. / Сост. и ред. А.А.Тахо-Годи. — М.: Мысль, 1993. С. 61-600.
- 185) Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. / Сост. А.А.Тахо-Годи. — М.: Мысль, 1993. — 959 с.
- 186) Лосев А.Ф. Философия имени. // Бытие — имя — космос. — М.: Мысль, 1993. С. 613-880.
- 187) Лосев А.Ф. Проблема художественного стиля. — Киев: "Collegium", "Киевская Академия Евробизнеса", 1994. — 288 с.
- 188) Лосев А.Ф. Смысл. // Миф, число, сущность. — М.: Мысль, 1994.— 920 с.
- 189) Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. 2-е изд., испр. — М.: Искусство, 1995. — 320 с.
- 190) Лосев А.Ф. Форма — Стиль — Выражение. /Сост. А.А.Тахо-Годи. — М.: Мысль, 1995. — 944 с.
- 191) Лотман Ю.Н. О некоторых принципиальных трудностях в структурном описании текста. // Труды по знаковым системам, IV. — Тарту, 1969.
- 192) Лотман Ю., Николаенко Н. "Золотое сечение" и проблемы внутримозгового диалога. // ДИ СССР. N 9. 1983. С. 31-34.
- 193) Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 352 с.
- 194) Лук А.Н. Мышление и творчество. — М.: Политиздат, 1976. — 144 с.
- 195) Луначарский А.В. Искусство слова в школе. // О воспитании и образовании. /Под ред. А.М.Арсеньева и др. — М.: Педагогика, 1976. С. 461-467.
- 196) Мазель Л.Н. Эстетика и анализ. // Советская музыка, 1966. N 12.
- 197) Майборода Л.А., Субетто А.И. Общая концепция и структура опережающего стандарта качества высшего образования и ее приложения применительно к крестьянскому высшему образованию. — С.-Пб. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов — Петровская академия наук и искусств, 1994. — 204 с.
- 198) Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. (Логико-методологический анализ). — М.: Мысль, 1983. — 284 с.
- 199) Марков Д.Ф. Проблемы теории социалистического реализма. — М., 1975. — 185 с.
- 200) Марков М.Е. Искусство как процесс. Основы функциональной теории искусства. — М.: Искусство, 1970. — 240 с.
- 201) Маяковский В.В. Как делать стихи. — Полн. собр. соч. — М.: Художественная литература, 1938. Т. XII.
- 202) Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. — М.: Знание, 1981. — 96 с. — (Серия "Педагогика и психология" N 1, 1981 г.).

- 203) Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию. // В кн.: "Инженерная психология". — М., 1964.
- 204) Мир человека. / Отв. ред. Л.А.Зеленов, науч. ред. В.А.Кутырев. Вып 1. — Нижний Новгород: НАСА, 1993. — 144 с.
- 205) Миронова Л.Н. Учение о цвете. — Минск: "Вышэйшая школа", 1993. — 463 с.
- 206) Михалкович В.И. Изобразительный язык средств массовой коммуникации. — М.: Наука, 1986. — 224 с.
- 207) Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. — М.: Наука, 1987. — 304с.
- 208) Молевич Е.Ф. Круговорот и необратимость в мировом движении. — Саратов: Изд-во СГУ, 1976. — 108 с.
- 209) Молчанов А.М. Время и эволюция. // Системные исследования. — М.: Наука, 1970. С. 69-79.
- 210) Моль А. Социодинамика культуры. — М.: Мир, 1973.
- 211) Морозова Н.Г. К психологии понимания речи. // Тезисы доклада XVIII Международного психологического конгресса. — М., 1966. Т. 2. С. 326-327.
- 212) Наровчатов С.С. Необычное литературоведение. — М.: Молодая гвардия, 1973. — 396 с.
- 213) Неклюдова М.Г. Традиции и новаторство в русском искусстве конца XIX — начала XX века. — М.: Искусство, 1991. — 396 с.
- 214) Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 255 с.
- 215) Немов Р.С. Психология деятельности и познавательных процессов. // Психология. В 3 кн. - Кн.1. Общие основы психологии. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. С.124-280.
- 216) Норенков С.В. Архитектоническое искусство. — Н.Новгород: Волго-Вятское изд-во, 1991. — 199 с.
- 217) Новиков И.Д. Куда течет река времени? — М.: Молодая гвардия, 1990. — 228 с.
- 218) Овсянников М.Ф. История эстетической мысли. Учебное пособие. — М.: Высшая школа, 1978. — 352 с.
- 219) Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 6-е, стереотип. — М.: Советская энциклопедия, 1964. — 900 с.

- 220) Патури Ф.Р. Зодчие XXI века. — М.: Прогресс, 1979. — 349 с.
- 221) Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Практико-ориентированная монография. / Науч. ред. Т.И.Шамова, П.И.Третьяков. — Москва — Тюмень, 1994. — 288 с.
- 222) Перемиловский В., Ельчанинов А., М.Гофман. Русская словесность как источник духовности. // В кн.: Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. / Сост. П.В.Алексеев. — М.: Просвещение, 1993. С. 180-197.
- 224) Петров В.М., Грибков В.С., Каменский В.С. Поверить гармонию... экспериментом. // В сб.: Число и мысль. Вып. 3. — М.: Знание, 1980. С. 145-169.
- 225) Петров В.М. Полифункционализм художественной культуры и специфика ее прогнозирования. // В кн.: Методологические проблемы прогнозирования и управления в области художественной культуры. — М.: Наука, 1980. С. 177-193.
- 226) Петров В.М. Эта таинственная цикличность. // В сб.: Число и мысль. Вып. 9. — М.: Знание, 1986. С. 86-113.
- 227) Петров В.М. Прогнозирование художественной культуры: вопросы методологии и методики. — М.: Наука, 1991. — 152 с.
- 228) Петровский М.Н. Что отпирает "Золотой ключик"? Сказка в контексте литературных отношений. // Вопросы литературы, 1979. N 4. С. 229-251.
- 229) Пиаже Ж. Фресс П. Экспериментальная психология. Выпуск VI. Пер. с фр. — М.: Прогресс, 1978. — 303 с.
- 230) Пидоу Д. Геометрия и искусство. Пер. с англ. — М.: Мир, 1979. — 332 с.
- 231) Плотников Б.А. Семиотика текста. Параграфемика. Учебное пособие. — Минск: "Вышэйшая школа", 1992. — 190 с.
- 232) Пономарев Я.А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 304 с.
- 233) Потеев М.И. Основы аналитической дидактики. — СПб.: ЛИТМО, 1992. — 167 с.

235) *Природа и дух: Мир философских проблем. Учеб.-науч. пособие. В 2-х кн. — Кн.1. Человек в мире и мир человека. / Под ред. В.Л.Обухова. — СПб.: Изд-во СПГАУ, 1995. — 209 с.*

236) *Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.*

237) *Пятыго С.Д. Формирование единства образных и логических форм выражения знаний при изучении основ наук. Автореф. диссертации на соис. уч. степени канд. пед. наук. 13.00.01. — М.: Б/и, 1981. — 18 с.*

238) *Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. — М.: Музыка, 1989. — 141 с.*

239) *Ракитов А.И. Историческое познание. — М.: Политическая литература, 1982. — 303 с.*

240) *Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества.— М.: Советский художник, 1978. — 238 с.*

241) *Режабек Е.Я. Становление понятия организации. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1991. — 131 с.*

242) *Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 207 с.*

243) *Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. — М.: Медиум, 1995. — 416 с.*

244) *Рогов Е.Н. Атлас истории культуры России. — М.: Круг, 1993. — 767 с.*

245) *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Просвещение, 1976. — 543 с.*

246) *Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. Пер. с англ. — М.: Лабиринт, 1994. — 223 с.*

247) *Розинер Ф. Искусство Чюрлениса. Жизнь. Личность. Живопись. Музыка. Поэзия. Философия творчества. — М.: Terra, 1993. — 408 с.*

248) *Россия и Запад: взаимодействие культур (материалы “круглого стола”). // Вопросы философии. N 6. 1992. С. 3-49.*

249) *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение, здоровье. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 239 с.*

250) *Рузавин Г.И. Проблема интерпретации и понимания в герменевтике. // Объяснение и понимание в научном познании. — М., 1983.*

251) *Савилова Т.А. Эстетические категории. Опыт классификации. — Киев — Одесса: “Вища Школа”, 1977. — 104 с.*

252) *Савранский И.Л. Коммуникативно-эстетические функции культуры. — М.: Наука, 1979. — 232 с.*

253) *Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 134 с.*

254) *Салова И.Г., Кацман Р.Д., Панасюк В.П. Развитие современной российской школы и проблемы создания общественного интеллекта будущего. // Общественный интеллект и образование на рубеже тысячелетий. Тезисы восьмой секции Второй Международной Кондратьевской конференции (с 15 по 17 марта 1995 г., Санкт-Петербург). / Под научной редакцией академика, д.эк.н. А.И. Субетто. — Санкт-Петербург — Тольятти.: Изд-во Международной Академии Бизнеса и Банковского Дела, 1995. С. 101-107.*

255) *Сапаров М.А. Словесный образ и зримое изображение (живопись — фотография — слово). // В кн.: Литература и живопись. — Л.: Наука, 1982. С. 66-92.*

256) *Середюк И.И. Восприятие архитектурной среды. — Львов: Изд-во ЛГУ, Вища школа, 1979. — 203 с.*

257) *Система. Симметрия. Гармония. / Под ред. В.С. Тюхтина, Ю.А. Уральцева). — М.: Мысль, 1988. — 315 с.*

258) *Славин А.В. Эвристическая роль наглядных средств в построении нового знания. Автореф. диссертации на соис. уч. степени докт. филос. наук. 09.620. — Л.: Б/и, 1972. — 35 с.*

259) *Славин А.В. Проблема возникновения нового знания. — М.: Наука, 1975. — 294 с.*

260) *Словарь античности. Пер. с нем. / Отв. ред. В.И.Кузищин.— М.: Прогресс, 1989. — 704 с.*

261) *Словарь литературоведческих терминов. / Ред.-сост. Л.И.Тимофеев, С.В.Тураев. — М.: Просвещение, 1974. — 509 с.*

262) *Смолина Н.И. Традиции симметрии в архитектуре. — М.: Стройиздат, 1990. — 344 с.*

263) Советский энциклопедический словарь. / Науч.-ред. совет: А.М. Прохоров, М.С. Гиляров, Е.М. Жуков и др. — М.: Советская энциклопедия, 1980. — 1600 с.

264) Современная западная социология. Словарь. / Сост. Давыдов Ю.С., Ковалева М.С., Филиппов А.Ф. — М.: Политиздат, 1990. — 432 с.

265) Современная западная философия. Словарь. / Сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. — М.: Политиздат, 1991. — 414 с.

266) Современная философия: словарь и хрестоматия. / Отв. ред. В.П. Кохановский. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. — 511 с.

267) Современный словарь иностранных слов. / Редакция филологических словарей русского языка. Зав. Е.А. Гришина. — М.: Русский язык, 1992. — 740 с.

268) Содружество наук и тайны творчества. / Сборник статей под ред. Б.С. Мейлаха. — М.: Искусство, 1968. — 450 с.

269) Соловьев Э.Ю. Прошлое толкует нас. Очерки по истории философии и культуры. — М.: Политиздат, 1991. — 432 с.

270) Сонин А.С. Постигание совершенства. (Симметрия, асимметрия, диссимметрия, антисимметрия). — М.: Знание, 1987. — 208 с.

271) Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. / Отв. ред. А.Ю. Соломонов. Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — 543 с.

272) Сороко Э.М. Концепция уровней, отношение, структура. К методологии социологического исследования. — Минск: Наука и техника, 1978. — 160 с.

273) Сороко Э.М. Система образования и инварианты ее качества. // В сб.: Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Второй симпозиум. — Книга первая. Часть 1. — М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. С. 141-152.

274) Сороко Э.М. Теория мерогенеза как основа квалиметрии человека. // В сб.: Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Часть 3. — М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. — 123 с.

275) Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Автореф. диссертации на соис. уч. степени докт. пед. наук. 13.00.01. — М.: МГПИ, 1974. — 42 с.

276) Субетто А.И. Закон дуального управления и организации как фундаментальный объяснительный принцип механизма цикличности развития. // Всесоюзн. науч.-теор. конф. по фундаментальной междисциплинарной проблеме “Организация и управление”: Тезисы докладов. Секция 1. — Минск: Изд-во МДНТП, 1989. С. 16-32.

277) Субетто А.И. Закон инвариантности и цикличности развития и функционирования систем и проблемы “циклового” методологии прогнозирования НТП. // Теория и практика прогнозирования научно-технического прогресса в условиях экономической самостоятельности предприятий и организаций. — Л.: ЛДНТП, 1989. С. 3-34.

278) Субетто А.И. Дуальность управления и организации как фундаментальный объяснительный принцип механизма цикличности развития. // Всесоюзн. научн.-теор. конф. по фундамент. междисциплин. пробл. “Организация и управление”. I. Секция общих теор.-методолог. проблем. (Минск, 13-15 ноября 1989 г.). — Минск: Изд-во МДНТП, 1989. С. 16-32.

279) Субетто А.И. Метаклассификация, ее закономерности, метрики и их использование в квалиметрии... — Л., 1983. — Ч. I. — Деп. во ВНИИИС Госстроя СССР, 14.09.83., рег. N 4474. — 248 с.

280) Субетто А.И. Проблема цикличности развития. — Л.: ВИКИ, 1989. — 33 с.

281) Субетто А.И. Системогенетика как общая теория преемственности в развитии систем. // Всесоюзная научно-теоретическая конференция по фундаментальной междисциплинарной проблеме “Организация и управление”. — Минск. 13-15 ноября 1989 г. Тезисы докладов. — Минск: Изд-во МДНТП, 1989. С. 129-143.

282) Субетто А.И. Творчество. Синтетическая теория и проблема творческого долгожительства. // Теория и практика решения изобретательских задач с использованием методов активизации и повышения эффективности технического творчества. — Л.: Изд-во ЛДНТП, 1989. С. 1-6.

283) Субетто А.И. Квалиметрия управления и “цикловая квалиметрия”. // Методология и практика оценки качества продукции. — Л.: ЛДНТП, 1990. С. 84-89.

284) Субетто А.И. *Опережающее развитие человека, качества общественных педагогических систем и качества общественного интеллекта - социалистический императив.* — М.: ИЦ по ПУК ПС, 1990. — 84 с.

285) Субетто А.И. “Русский космизм” и грядущая “четвертая волна” развития человеческой цивилизации. // “На страже Родины”, 1990. NN 131, 132, 135, 138 — от 8, 9, 13, 15 июня 1990 г.

286) Субетто А.И. *Теория системного времени и проблема системного прогнозирования.* // V Сибирская науч.-практ. конф. по надежности науч.-техн. прогнозов. — Новосибирск: НТЦ, 1990. С. 256-258.

287) Субетто А.И. *Феномен пост-футуристического диморфизма систем как возможная гипотеза построения прогнозов.* // Прогнозирование научно-технического и экономического развития основных звеньев народного хозяйства. — Л.: ЛДНТП, 1990. С.60-65.

288) Субетто А.И. *Квалиметрия жизни.* // В сб. *Проблемы измерения качества жизни и направления их решения.* — Л.: ЛДНТП, 1991. С. 5-12.

289) Субетто А.И. *Гуманизация российского общества. Авторская концепция.* — СПб.— М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — 155 с.

290) Субетто А.И. *Творчество. Жизнь. Здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии.* — М.: Логос, 1992. — 204 с.

291) Субетто А.И. *Закон роста идеальной детерминации в истории и философии образования.* // В сб.: *Проблемы становления системы наук и теорий об образовании.* — Санкт-Петербург, 1993. С. 1-12.

292) Субетто А.И. *Проблемы квалиметрии человека, системогенетика и социогенетика.* // *Квалиметрия человека и образования. Методология и практика.* Кн. 1. Часть I. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. С. 8-29.

293) Субетто А.И. *Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие.* (Опыт синтеза). Аннотир. излож. науч. докл. на V Междисциплинарной дискуссии. Москва, 18-19 марта 1993. — С-Пб.— М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. — 42 с.

294) Субетто А.И. *Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие.* — СПб — М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. — 172 с.

295) Субетто А.И. *Манифест системогенетического и циклического мировоззрения и Креативной Онтологии* (в форме постулатов). — Тольятти: Изд-во Международной Академии Бизнеса и Банковского Дела, 1994. — 50 с.

296) Субетто А.И. *Метаклассификация как наука о механизмах и закономерностях классифицирования. Опыт обобщения в 2-х частях.* — С.-Пб. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. — Часть 1 — 254 с. Часть 2 — 80 с.

297) Субетто А.И. *Новая парадигма цикличности.* // В сб.: *Системогенетика и учение о цикличности развития.* — Тольятти: Изд-во Международной Академии Бизнеса и Банковского Дела, 1994. С. 256-275.

298) Субетто А.И. *Системная парадигма и системогенетика.* // В сб.: *Системогенетика и учение о цикличности развития.* — Тольятти: Изд-во Международной Академии Бизнеса и Банковского Дела, 1994. С. 229-255.

299) Сухарев Д. *Постоянство полей тяготения.* // *Литературное обозрение*, 1983. N 3.

300) Талызина Н.Ф. *Теоретические проблемы программированного обучения.* — М.: Изд-во МГУ, 1969. — 134 с.

301) Уайтхед А. *Способы мышления.* (Значимость. Выражение. Понимание.). // В кн.: *Избранные работы по философии.* Пер. с англ. / Сост. И.Т.Касавин. — М.: Прогресс, 1990. С.337-388.

302) Уемов А.И. *Аналогия и учебный процесс.* // В сб.: *Логика и проблемы обучения.* / Под ред. Б.В. Бирюкова и В. Г. Фарбера. — М.: Педагогика, 1977. — 216 с.

303) Уемов А.И. *Системный подход и общая теория систем.* — М.: Мысль, 1978. — 272 с.

304) Уемов А.И. *Системы и системные параметры.* // *Проблемы формального анализа систем.* — М.: Высшая школа, 1968. С. 15-17.

305) Урманцев Ю.В. Опыт аксиоматического построения общей теории систем. // Системные исследования. — М.: Наука, 1972. С. 128-152.

306) Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. / Сост. Н.А.Сундуков. — М.: Просвещение, 1968. — 560 с.

307) Философский словарь. / Под ред. И.Т.Фролова — 4-е изд. — М.: Политиздат, 1980. — 444 с.

308) Философский энциклопедический словарь. / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичёв и др. — Изд. 2-е. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.

309) Флоренский П.А. Избранные труды по искусству. — С.-Пб.: Русская книга, 1993.

310) Флоренский П.А. Сочинения в 4-х тт. Т.1. — М.: Мысль, 1994. — 797 с. — (Филос. наследие).

311) Фогелер Я.Г. История возникновения и этапы эволюции философской герменевтики. // Герменевтика: история и современность. — М., 1995.

312) Фреге Г. Мысль: логическое исследование. // Философия, логика, язык. — М., 1987.

313) Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 288 с.

314) Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. Пер. с нем. — М.: Республика, 1993. — 447 с.— (Серия “Мыслители XX века”).

315) Художественное творчество. Человек — природа — искусство. Вопросы комплексного изучения / 1986. / Сборник. — Л.: Наука, 1986. — 272 с.

316) Цветаева М.И. Избранное. / Сост. Л.А.Белова). — М.: Просвещение, 1990. — 367 с. (Библиотека словесника).

317) Циклические процессы в природе и обществе. Материалы Первой междунар. конференции “Циклические процессы в природе и обществе”, 18-21 октября, г. Ставрополь. / Под ред. Чурсина В.Д. — Ставрополь: Изд-во СПИ, 1993. — 272 с.

318) Цойгнер Г. Учение о цвете. Перевод с нем. Э.Н.Зеликиной. Науч. ред. Г.Г.Борис. — М.: Стройиздат, 1971. — 160 с.

319) Чижевский А.Л. Солнечные пятна и психозы. — Москва-Берлин: “Русско-немецкий медицинский журнал”, 1928 г. N 3.

320) Чижевский А.Л. Солнце и мы. — М.: Знание, 1963. — 48 с.

321) Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь. — М.: Мысль, 1973. — 351 с.

322) Шарден Пьер Тейяр де. Феномен человека. — М.: Наука, 1987. — 240 с.

323) Шацкий С.Т. О советской дидактике и дидактическом материале. // Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. Т. 2. — М.: “Педагогика”, 1980. С. 213-223.

324) Шевелев И.Ш., Марутаев М.А., Шмелев И.П. Золотое сечение: три взгляда на природу гармонии.— М.: Стройиздат, 1990.— 343 с.

325) Шевелев И.Ш. Формообразование в природе и в искусстве. // В кн.: Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии. — М.: Стройиздат, 1990. С. 6-129.

326) Шмелев И.П. Третья сигнальная система. // В кн.: Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии. — М.: Стройиздат, 1990. С. 234-337.

327) Шорохов Е.В. Основы композиции. Учебное пособие. — М.: Просвещение, 1979. — 303 с.

328) Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т.1. — М.: Мысль, 1993. — 663 (1) с.

329) Щедровицкий Г.П. Смысл и значение. // Проблемы семантики. — М., 1974. С. 76-III.

330) Щедровицкий П.Г. Проблема рефлексии в теории деятельности и СМД методологии. Обобщение опыта и рефлексии. // Вопросы методологии, 1991. N 2. С. 47-66.

331) Щербина В.Р. Проблемы литературного образования в средней школе. 2-е изд. — М.: Просвещение, 1982.

332) Эйхенбаум Б.М. О прозе. О поэзии. Сборник статей. / Сост. О.Эйхенбаум.— Л.: Художественная литература, 1968.— 456 с.

333) Эпштейн М.Н. Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX-XX веков. — М.: Советский писатель, 1988. — 416 с.

334) Эсаулов А.Ф. Диалектика творческой мысли. — Красноярск: КГУ, 1989. — 164 с.

335) *Эстетика. Словарь.* /Под. общ. ред. А.А.Беляева и др. — М.: Политиздат, 1989. — 447 с.

336) *Эстетика и современность.* /Сборник статей под ред. С.Е. Можнягуна. — М.: Просвещение, 1978. — 192 с.

337) *Эстетические ценности предметно-пространственной среды.* /Под общей ред. А.В.Иконникова. — М.: Стройиздат, 1990. — 335 с.

338) *Юлдашев Л.Г. Эстетическое чувство и произведение искусства.* — М.: Мысль, 1969. — 183 с.

339) *Юнг К. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству.* Пер. с нем. В.В.Бибихина. // *В кн.: Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв. /Трактаты, статьи, эссе.* — М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 214-231.

340) *Юнг. К.Г. Феномен духа в искусстве и науке.* — М.: Ренессанс, 1992. — 320 с.

341) *Яглом И.М. Современная культура и компьютеры.* — М.: Знание, 1990. — 48 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Серия “Математика, кибернетика”; N 11.)

342) *Якиманская И.С. Развивающее обучение.* — М.: Педагогика, 1979. — 144 с.

343) *Яковец Ю.В. Предвидение будущего: парадигма цикличности.* — М.: АП и Ц, 1992. — 110 с.

344) *Яковец Ю.В. Социогенетика: содержание, закономерности, перспективы.* — М.: ИЭРАН, 1992.— 58 с.

345) *Яковец Ю.В. Ритм смены цивилизаций и исторические судьбы России.*— М.: Междунар. фонд Н.Д. Кондратьева, 1994.— 150с.

346) *Ярошенко Б.М., Ярошенко Н.Н. Диалектика развития изобразительного искусства.* — Куйбышев: Изд-во КГУ, 1986. — 80 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ОЧЕРК ИСТОРИИ ГЕРМЕНЕВТИКИ

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Данная работа имеет как бы две стороны: она представляет собой анализ проблем истории герменевтики, но вместе с тем это – публикация из большого авторского цикла, связанная с новой школой эстетической системогенетики, где разрабатывается направление “художественной герменевтики”. Задача предисловия – ввести читателя в тематический круг, очерченный этой авторской концепцией.

Уже не одно десятилетие отмечается лавинообразный рост объема научной информации, построенной исключительно на основе рациональных моделей. Этот перекокс вносит изменения не только в структуру общества, но и сказывается на человеке – приводит к утрате его былой монолитности и окончательно разрывает некогда существовавший синкретизм. Технократическая цивилизация уже вплотную столкнулась с ограниченностью “левополушарного”, прагматического и рационалистического, образования. Сегодня она вынуждена решать проблему восстановления целостности личности, ее гуманизации, исходя не из абстрактных теоретических установок и благих пожеланий гуманитариев, а из соображений практической необходимости. Так, характеризуя современные цивилизационные процессы, японский экономист профессор Кауру Ямагучи отмечает смену современной парадигмы как результат мировоззренческого “...отказа от механистического взгляда на природу и утверждения на его месте холистического, то есть целостного, глобального подхода”.

Это доказывает несомненную важность и актуальность исследований в области герменевтики. Кризис должен быть осмыслен и преодолен. В решении проблемы гуманизации высшей школы большая роль отводится филологам и филологически ориентированным педагогам. В их проблемном поле значение художественной литературы в вузе традиционно велико, она была и остается ведущей дисциплиной, при помощи которой

удерживается вся целостность классического гуманитарного образования. Такой контекст в современном образовании приводит к возникновению целого ряда более частных, собственно педагогических проблем. К ним в первую очередь может быть отнесена проблема дидактических основ инноваций содержания гуманитарного образования.

Положения, выдвигаемые в общей системогенетике, и особенно – в социальной генетике, являются методологической базой для ряда ее прикладных разновидностей. Применительно к нашей теме можно сказать, что совокупность теоретических положений эстетической системогенетики позволяет обосновать методологическое ядро развиваемой нами художественной герменевтики.

Согласно логике нашей концепции, герменевтический подход обретает особое значение: целью педагогических усилий является достижение адекватного понимания смысла любого художественного текста и поиск оптимальных средств на пути к этой цели. Герменевтика – это приоритетный дидактический принцип нашего метода преподавания филологических дисциплин. (Термин «герменевтика» трактуется как деятельность понимания, основной предмет герменевтики – понимание текста).

Сегодня герменевтика в философии Западной Европы стала ведущим методом (институт герменевтики – в Цюрихе). Она универсальна и инвариантна – в качестве метода она применима как для крайних типов идеализма, так и для материализма. Не слишком большой, но очень устойчивый набор понятий и терминов обобщен и выработан именно в философской герменевтике (предпонимание, понимание, горизонт понимания, рефлексия, авторитет, традиция, герменевтический круг и т.д.). Примечательна эволюция самой герменевтики, прослеженная в настоящей работе, – превращение филологической методики в философское направление. Один из аспектов публикации – предъявление собственной генетической модели развития герменевтики, присутствующей в этой части в неявном виде (по авторскому замыслу, эта модель будет предъявлена и обоснована во второй части, которая явится осмыслением, своего рода инвентаризацией наследованного

герменевтического инструментария с целью аргументировать отбор необходимого – в качестве арсенала рабочих методов и средств – инструментария применительно к художественной герменевтике).

Если обратиться к наукам, которые непосредственно примыкают к полю художественной герменевтики, то можно выделить две важнейшие пересекающиеся с ней сферы – эстетики и искусствознания. В ряде других публикаций мы проанализировали как эти, так и примыкающие к ним труды по культурологии и психологии искусства. Все это в совокупности уместается в едином поле художественной герменевтики – в направлении, развиваемом нами не только в теории, но и на практике. Как метадисциплина художественная герменевтика строится на основе сложноорганизованного, многослойного и вместе с тем во многом синкретично организуемого понимания. Организация понимания художественного текста (и расширительно – всякого текста) производится посредством единого набора алгоритмов – структурированных технологий и техник художественной герменевтики.

Именно педагогическая практика потребовала от автора этой публикации, поскольку сегодня нужны обобщающие труды по истории герменевтики. А книг на эту тему, написанных в русле общей и эстетической системогенетики, просто еще нет. Но особенностью этой работы можно назвать невидимость всего того “второго плана”, специфического научного каркаса, о котором говорилось выше.

Введение

Настоящая работа является частью серии наших работ, посвященных проблемам герменевтики. Герменевтический подход относится к разряду достаточно актуальных, причем нами развивается особое направление – художественная герменевтика (20). Это направление уже апробировано на практике и развернуто в концепцию преподавания филологических дисциплин (21).

Чтобы не повторять все положения концепции, которые читатель может почерпнуть в указанной работе, назовем только главные дидактические принципы преподавания филологических дисциплин, примененных в нашей педагогической практике: герменевтический, системогенетический, эстетический, искусствоведческий, литературоведческий и лингвистический. Говоря о педагогической практике, мы имеем в виду как непосредственное преподавание, так и построение экспериментального учебного курса, а также практику обучения преподавателей кафедры, где не один год по этой концепции проводились многочисленные семинары. Именно эта активность позволила осмыслить проблематику всесторонним образом – и с позиций проектирования учебных дисциплин, и с позиций управления и организации учебного процесса, и с позиций педагогической практики на разных возрастных группах и в разных учебных заведениях (10-11-е классы средней школы-лицея, Банк-колледжа и разные курсы филологического факультета уни-верситета).

Итак, мы применили несколько разных подходов, в совокупности образующих концептуальную общность. В этой работе наше внимание будет сконцентрировано на одном из них – герменевтическом подходе, который, следуя логике нашей концепции, имеет особое значение: целью является достижение адекватного понимания смысла любого художественного текста (стихотворения или романа, живописного полотна или фрески, вальса или симфонии, скульптуры, архитектурного сооружения и т.д.) и поиск оптимальных средств на пути к этому.

Герменевтика

Если обозначить единым словом приоритетный дидактический принцип нашего преподавания филологических дисциплин, то таким словом окажется «герменевтика», трактуемая нами как деятельность понимания, т.к. основной предмет герменевтики – понимание текста.

Становление герменевтических понятий

Историю термина «герменевтика» нередко связывают с именем Гермеса (мифологического персонажа – вестника богов, покровителя магии), хотя, вероятнее всего, эта связь не отражала истины. Скорее, имя покровителя было связано по значению со словом «hermeneutikos» – «разъясняющий, истолковывающий», соответственно функции: Гермес – вестник. В данном случае доминантой содержания термина становится слово «разъясняющий». Гермес как посредник между богами Олимпа и людьми был обязан доводить до сознания людей волю богов, истолковывая, разъясняя ее. Следовательно, этимологически термин означает интерпретацию (39).

Другая версия истории термина «герменевтика» восходит к имени Аристотеля, автора труда «Об истолковании», где излагается такая мысль: не впечатления, исходящие от самих вещей, обеспечивают понимание воспринимающего, а значащие выражения, создающие реальность языковыми средствами, доступные в той же мере воспринимающему, что и автору какого-либо текста (2, т.2).

Рассматривая историю этого термина, нетрудно убедиться, что с самого начала своего возникновения герменевтика напрямую связывалась с текстом, с его лексическими единицами, и служила способом расшифровки этого текста, как правило, представлявшего за внешним словесным выражением некую комбинацию смыслов, неизвестных для большинства по разным причинам. Назовем наиболее важные. Например, текст мог шифроваться намеренно (как в случае с Библией, имеющей колоссально неисчислимо множество смысловых и информационных проекций), имея «ширмой» повествование из обычных, не

нуждающихся в толковании, слов, либо текст оказывался для переводчика или читателя настолько древен, что нуждался в смысловой реконструкции. Можно привести также пример со случаем, когда в привычном тексте вдумчивому читателю открывался неожиданный смысловой эффект, – этот вариант фиксирует особый герменевтический подход, осознанный в XIX веке ученым Шлейермахером и сформулированный следующим образом: «понять смысл текста лучше, чем сам его автор» (46).

Семантический план, таким образом, является наиважнейшим в герменевтической мотивировке преподавания филологических дисциплин, основанных на обращении с текстами, преимущественно художественными.

С древности ориентация герменевта на расшифровку подчеркивала важность понимания, от которого зависела интерпретация, ее значимость, качество, уровень, глубина. Поскольку мы отталкиваемся от самых первых толкований значения термина «герменевтика», сходящихся на искусстве толкования текста, есть смысл обратиться к экзегезе – дисциплине, ставящей задачу понять текст: определить цель и намерения автора, его стремление высказать определенную точку зрения на тот или иной предмет, иначе говоря, выявить авторскую направленность мышления по тому или иному поводу. Экзегеза своим объектом изучения имела Священное Писание. Именно экзегеза в принципе оперировала пониманием и интерпретацией. Изначально взаимоотношения между ними выражались в том, что устанавливалась связь технических проблем истолкования текста с более общими проблемами значения и знака. Эти понятия возникли как рабочие по отношению к экзегезе – в связи с необходимостью освоить содержательность текста. Такое освоение означало понимание, и опиралось оно на термин «знак», «значение слова» как лексической единицы текста. Далее возникала уже иерархия воздвигаемого смысла, но уже не отдельно взятого слова, а слов, объединенных в контекст – «относительно законченный по смыслу отрывок текста, в пределах которого выявляется смысл и значение отдельно входящего в него слова, фразы, совокупности фраз»

(43) или «тесную смысловую связь, позволяющую установить значение элемента, входящего в данное целое» (40).

В дальнейшем мы сконцентрируем внимание на контексте и рассмотрим ряд вариативных толкований с целью выявить содержательное ядро этого понятия – им всегда будет оказываться смысл. На основании этого анализа мы сможем сделать убедительное заключение, что именно смысл и является целью и сверхзадачей любой герменевтической деятельности. Как правило, эта деятельность представляет собой цепь последовательных действий -техник, позволяющих восходить к смыслу от языкового знака (например, значимой части слова) в пределах конкретного семантического поля, границы которого всегда колеблются от одного слова до 2-3-х страниц и всякий раз конкретно определяются в процессе работы над тем или иным текстом (7).

Но обратимся к истокам этой деятельности, породившей и более объемные, взаимозависимые, как мы уже отметили, действия -понимание и интерпретацию.

«Образованные иудеи, учившиеся обычно в школах греков, пытаются перевести язык Библии на язык греческой философии. Для этого они пользуются утвердившимся среди александрийских филологов методом аллегорического толкования. Так родилась библейская экзегетика,» – отмечает исследователь средневековой философии (32, 47).

Герменевты-экзегетики связь понимания с интерпретацией выражали прежде всего в выходе на формулирование того, что осмыслили, работая над текстом. Поскольку тексты, с которыми экзегетики обращались, были древними, то проблема преодоления культурной дистанции требовала выработки или хотя бы использования наработанного до них определенного инструментария. Для того чтобы зафиксировать инструменты, которыми оперировали исследователи, необходимо определиться, к какому из толкований термина «герменевтика» мы тяготеем, а затем продемонстрировать веер имеющихся трактовок необходимых для нас терминов «понимание», «интерпретация» и др. Такое панорамное предъявление позволит осуществить смысловое

наращивание на понятиях, обеспечивших эволюцию герменевтики, обнаружить богатство граней единого и убедиться, что включение нескольких сразу значений термина не только подчас не противоречит цели постигнуть суть, но и позволяет в суммарном варианте обнаружить целостность и полновесность термина.

Часто можно обнаружить разные воззрения на герменевтику: это – наука, метод, искусство интерпретации. Существуют даже полярные обоснования: герменевтика – учение о принципах гуманитарных наук, т.е. философская дисциплина, или направление философии, основной проблемой которого является проблема понимания и тесно связанные с ней проблемы языка; герменевтика – методология проникновения в мир автора. Среди прочих есть и такое определение, наиболее современное: герменевтика – теория понимания, постижения смысла. Последнее более всего отвечает содержанию и цели нашей работы с текстом. Отсюда – необходимость в более четком предъявлении содержания слова «понимание».

Одно из первых толкований понимания принадлежит Аврелию Августину, средневековому мыслителю: это – «переход от знака к значению, во время которого осуществляется познание значения». Повторим: это первое определение фундаментальной герменевтической категории, дающее Августину право на особую роль – роль основоположника. Августин высказал первые семиотические идеи, первым определил, что такое знак как исходное для понимания: “знак вообще есть предмет, который сверх собственного вида (species) или формы, действующей на наши чувства, возбуждает в уме нашем представление других известных предметов”. (27,18). Как видим, метод познания значения при пользовании знаками вполне естественно для Августина был психологическим – ничего другого во времена Августина не существовало. Да и контекст, к которому мыслитель апеллировал, чтобы понять знаки, являлся исключительно текстовым, т.к. цель понимания у Августина как герменевта была предельно конкретна – учитывалась лишь Библия.

Для сегодняшней герменевтики все это выглядит архаично. Но важно учесть импульс, заданный Августином: линия понимания, сама трактовка его, дошла в таком варианте и до XX века – через философию Лейбница, в основе которой лежит идея монады, через структурализм Соссюра как вариации одного и того же (структурной единицы – исходной ступени понимания) – и получила возможность в XX веке пережить значительные семиотические изменения. Придерживаясь единого корня (понятия знака), возникли разные школы: это – Г.Г.Шпет и М.М.Бахтин, допускающие знаки лишь в качестве компонентов (слов) крупных структурных единиц (высказывания или текста в целом) – носителей смысловой информации; на Западе – Бенвенист, в прикладном аспекте – Ю.М. Лотман, исследовавший произведения художественной литературы методом структурного анализа (Тартуская школа), в психологии – Л.С. Выготский (подробнее о XX-м веке – позже).

Проблема понимания

Обратимся к словарям.

В.Даль: понимание у него идентично уразумению. Уразуметь, уразумевать означает «понять, постигнуть, понять со смыслом, духовно усвоить себе, обнять разумом» (16, т.4, 507). Следовательно, уразумение есть способ постижения смысла, и специфика его связана с духовной деятельностью.

Философский словарь: «... присущая сознанию форма освоения действительности, означающая раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета.» (46, 350).

Логический словарь: «... универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений.» (25, 149).

Словарь русского языка под редакцией Ожегова С.И.: «1)Способность осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-н. 2) То или иное толкование чего-н.» (33, 551).

Вычленим из этих формулировок повторяющиеся элементы, присущие пониманию: способность осмыслять, мышление,

сознание и содержание, смысл, значение – таковы константы понимания, предъявляющего разные уровни активности.

У Корета находим общее с формулированием В.Даля: «Понимание – фундамент духовной деятельности, оно означает постижение смысла» (27, 75). Акцентируя внимание на духовной стороне процесса, Корет замечает, что человек совершенно обновляется, когда создает концепцию идеи: его духовное бытие вступает на путь постоянного обновления.

Герменевтика Гуссерля предъявляет понимание как способ познания (35), что характеризует отход от элементарного к общему. Мы видим: скрупулезный учет элементов текстового материала оказывается на заднем плане, когда обращаемся и к другим герменевтам-философам XX века – Хайдеггеру и его последователю Гадамеру. В этом можно вообще увидеть примету времени, поскольку XX век – это подведение итогов развития цивилизации.

Термин «понимание» у Гадамера семантически окрашен под влиянием герменевтики Хайдеггера. Понимание у него выступает не в качестве одной из черт человеческого познания, а в качестве определяющей характеристики самого его существования, т.е. не как свойство познавательной активности человека, на которую указывают цитируемые словарные статьи, а как способ его бытия (11). Чуть позже мы проанализируем этот качественный скачок в осмыслении основ герменевтической практики. А пока лишь отметим как особую веху в развитии важнейших понятий: в философии герменевтики интерпретация и понимание меняются местами, т.е. понимание становится результатом интерпретации, а интерпретация является условием понимания. И четкой границы установить между ними невозможно в герменевтике Гадамера (10).

«Понимание как функция мышления есть субстанция, творящая миры», – находим мы определение у исследователя герменевтических проблем Н.Г.Корниенко (24). Следовательно, освоение целостности художественного текста и есть главная функция понимания, направленного на создание («творение!») мира.

Анализ герменевтического контекста приводит философа В.Г.Кузнецова к выводу о том, что понимание – это постижение

смысла, а филолога Г.И. Богина – к заключению, что понимание -это освоение художественной содержательности, где содержательность = содержание текста + его смысл (28; 7).

Мы видим, что приведенные здесь в качестве примера трактовки термина «понимание» демонстрируют разные грани целого, акцентируя наше внимание на том, что актуальнее всего для проблемы текстового исследования названным герменевтам. Используя «веер» толкований важнейшего для нас термина, продолжим речь о герменевтике и в ходе осмысления ее эволюции выкристаллизуем то, что актуально для нашей проблемы.

Сделаем первый вывод: необходимость понимания, а с ним и другие герменевтические аспекты – интерпретация, мыслительные операции от мелких техник до целенаправленных сложных действий – возникают всегда там, где, говоря словами исследователя данного вопроса Г.Г.Шпета (27, 13), «зарождается желание отдать себе сознательный отчет в роли слова как знака сообщения».

Современная философская герменевтика возникла на основе искусства истолкования литературных текстов (филологическая герменевтика), Священного Писания (теологическая герменевтика), правовых законов (юридическая герменевтика). Причем особую роль для определения философской герменевтики сыграла экзегеза, т.к. включала в себя теорию знака и значения.

Вобрав в себя традиционные формы, философская герменевтика как качественно новое духовное формообразование расслоилась на онтологическую (Хайдеггер, Гадамер), методологическую (Бетти), гносеологическую (Рикер):

В свою очередь инструментарий и способы анализа из названных слоев философской герменевтики позволяют разрабатывать и развивать новые подходы к проблеме понимания. Так возникают новые сплавы – иные разновидности герменевтики философской, -ориентированные на искусство, например, герменевтика разных видов искусства, имеющая предмет своего исследования специфику какого-либо одного, изолированно взятого, вида

искусства -музыки, живописи, скульптуры, архитектуры. Тенденцией к изучению феномена искусства как единого целого, вбирающего в себя различные элементы каждого из видов искусства, можно назвать герменевтику актерского искусства (кино, театр, балет, хореография, опера – все это представляет собой синтетическое искусство, состоящее из граней того или иного моноискусства, в итоге заявляющее о себе как полиискусство). Наконец, представляем разработанную нами герменевтику – художественную, занимающую промежуточное, или срединное, положение между уже названными – существующими – герменевтиками – отдельного вида искусства как моноискусства и синтетического как полиискусства.

Универсальность художественной герменевтики заключается в том, что она ориентирована на осмысление произведения любого вида искусства – в контексте разных видов искусства или в обособленном варианте, с целью выявить природную специфику конкретного вида. Предметом исследования художественной герменевтики является прежде всего литература, возглавляющая иерархию видов искусства по принципу градации пространственно-временного континуума. Опираясь на эстетические исследования философа Н.И.Крюковского, можно сказать, что бытующее до сих пор в некоторых концепциях словосочетание «литература и искусство» неправомерно, поскольку литература есть также вид искусства (26, 11-12). Другое дело, что это искусство особое, более значимое, чем другие виды, поскольку оно создается языковыми средствами, т.е. напрямую связывается с мыслительной деятельностью человека. Литература – это искусство слова. Художественная герменевтика благодаря своему инструментарию и способам работы, а также установке на абсолютную незамкнутость теоретических основ, обеспечивающую непрерывное наращивание рабочего арсенала средств, позволяет рассматривать любое произведение искусства – литературы, музыки, архитектуры, живописи и т.д. – либо изолированно, либо в контексте других видов искусства, либо на пересечении литературы и живописи, литературы и музыки (или другого вида искусства) в пределах определенной темы. Из сказанного вполне логично вытекает, что

в основе художественной герменевтики лежит герменевтика филологическая, приоритетом которой является изучение текста не как законченного материала – “произведения”, – а как материала, воспринимаемого в развивающемся процессе понимания. Иными словами говоря, задача филологической герменевтики заключается в обеспечении процесса понимания и путей его оптимизации.

Чтобы повести речь о конкретном содержании работы в русле художественной герменевтики, необходимо более подробно остановиться на истории герменевтического вопроса: в этом случае прояснится и преемственность традиций герменевтики, и специфика любого ее направления, и новизна привнесенного материала для исследования, и определенное обогащение приемов и способов работы по отношению к исследуемому материалу.

Отметим существенные этапы становления и развития герменевтики – от разрозненных приемов истолкования текста через принципиально отстаиваемые методики к методологическим концепциям и даже философским конструкциям герменевтических идей. Последние представляют не только своеобразие, уникальность мыслителей, но и целые миры, открывающиеся нам при условии, если мы примем предложенные «правила игры», подчиняясь логике того или иного мыслителя – Шлейермахера, Хайдеггера, Гадамера...

1. Очерк истории герменевтики и становления ее понятий

1.1. Древние герменевтические поиски

Еще до того, как сложилась классическая эллинская культура, многие тысячелетия человечество накапливало опыт, который можно назвать фактически базовым. На этом опыте, на всех предшествующих догреческих культурах и покоятся яркие и отточенные герменевтические понятия классической Греции.

Известно, что в первобытном обществе и интерпретация и понимание играли достаточно важную роль.

Древнейшие культуры связаны в нашем представлении прежде всего с евразийскими центрами, например, с Вавилоном. По описаниям, известным только в пересказах, древневавилонские знания и искусство интерпретации были на такой высоте, что это позволяло жрецам и царям с пренебрежением относиться к становящейся греческой культуре. Показательна история странствий первого философа – Пифагора, который всегда подчеркивал, что мудрости и сакральных знаний он набрался, будучи в вавилонском плену. Остальную часть древней премудрости он постиг в Египте, где традиционно обучались все греческие мудрецы.

В Древнем Египте жрецы изначально истолковывали волю богов, и, хотя до нас не дошло точно воспроизведенных текстов, сама культура трактовок считалась божественной, ей придавалось очень большое значение. Умение знать и доносить до фараона волю богов давало жрецам невиданные политические возможности.

1.2. Эллинистический этап

Под воздействием практических запросов истолкования древних текстов, в частности, поэм Гомера, герменевты начинают свое развитие концептуально. Время нового осмысления языка Гомера -национального учителя греков – стало началом теоретического осмысления процесса интерпретации текстов – в рамках филологии, как ее составная часть. Герменевтика эллинистического периода прежде всего связывалась с деятельностью софистов, которые очень точно понимали (различали) значение слов и использовали изменение значения в разном контексте, тонко оперируя логической и

грамматической структурой речи. Софисты понимали преимущество речи – ее словесное воздействие на слушателей. Так, софист Горгий (ок. 483-373 до н.э.) говорил о речи как о совершеннейшем инструменте человека: «Речь является могущественной владычицей, которая выполняет божественнейшие дела., ибо способна и отогнать страх, и отвести скорбь, и вызвать заботу, и увеличить сочувствие...» (23, 125). Софисты гибко использовали понятия из побуждения запутать собеседника в сетях приводимых доводов, которые в споре играли роль всякого рода уловок, формально правильных. За это Аристотель называл софистов учителями «мнимой мудрости». Сознательное выворачивание наизнанку логических правил, закономерностей риторики, свойств речи с целью победить противника в споре, скажем, нечестным способом, явилась началом осмысления процесса и принципов истолкования.

Таким образом, герменевтика как составная часть филологии получила импульс к развитию у софистов – первых языковедов, критиков, литературоведов. «Благодаря своему интересу к языку и слову софисты положили начало той отрасли знания, которую мы теперь называем филологией.» (13, 118). Софистам и заказал греческий полис истолкование текстов Гомера и других греческих поэтов – не только с культурной, но и образовательной целью, поскольку поэты в древности почитались как учителя, т.е. как высочайшие педагогические авторитеты.

Следующий мощный импульс для возникновения герменевтических концепций был дан христианством. Теоретическое осмысление методов интерпретации стало актуальной потребностью времени из-за необходимости толкования Священного Писания. К этому времени фундаментально закрепился прием парафразы, положивший начало созданию герменевтической системы.

Как известно из источников исследования герменевтической проблемы (27), перевода в современном смысле древние греки не знали – его заменял парафраз, который содержал в себе элементы комментаторства и перевода: дословно термин «paraphrasis» означал «описательный оборот, описание» и понимался как пересказ, близкий к тексту, как передача текста своими словами; в лингвистике -

”выражение, являющееся описательной передачей смысла другого выражения или смысла” (36, 271).

Недостаточность парафразы стала для переводчиков очевидной в свете новых задач. Необходимо было накапливать технический инструментарий и обогащать теорию интерпретации в связи с заказом перевода на греческий язык Ветхого Завета и обсуждением всех проблем, связанных с христианскими текстами как актуальнейшим делом того времени. Если попытаться охарактеризовать тот важный для развития герменевтики период, то можно отметить 4 существенных обстоятельства:

- 1) религиозные тексты адаптировались в новой среде;
- 2) христианская религия очень сильно воздействовала на население – отсюда и социальный запрос на эти тексты, заказ полиса;
- 3) особой интенсивности достигли экономические, культурные и торговые контакты; как следствие этого – обмен философскими и научными трактатами между Востоком и Западом;
- 4) особого расцвета достигла переводческая деятельность, повлекшая за собой интеллектуальное преобразование герменевтики в систему.

К описанному периоду относится основание двух школ – Александрийской и Пергамской. Обе школы базировались на библиотеках, дав 2 герменевтических направления – аналогистов и аномалистов, тем самым положив начало развитию собственно теоретических идей герменевтики, несмотря на непримиримость их по отношению друг к другу в плане методологическом.

Следует указать на одно обстоятельство.

Говоря о непримиримости этих школ, можно касаться лишь их методологических установок, может быть, методологических принципов интерпретационной и комментаторской деятельности в качестве первых подходов к теоретическому осмыслению, поскольку в это время принципы зарождающейся герменевтической системы еще не могли претендовать на ранг методологических ориентиров, имеющих определенный научный статус. Нарботанные принципы были скорее искусством, практическим опытом, чем наукой. Поскольку предмет герменевтической деятельности представляли

литературные памятники, грамматы, философские трактаты, то исходные герменевтические принципы являлись ничем иным, как филологическими приемами, ставящими своей задачей умение находить ошибки в грамматах, исправлять их, умение читать, истолковывать и оценивать рукописи с художественной и эстетической точек зрения.

Какой же оказалась методологическая проблема, столь резко разделившая первых герменевтов на 2 направления? Изложим кратко предмет их спора.

Аналогины представляли Александрийскую школу, и центр ее находился в Александрии; школу возглавил Аристарх. Через аналогистов с Востока на Запад поступали философские и научные трактаты, здесь переводилась на греческий язык Библия. В связи с переводом встали проблемы интерпретации текста, решение которых привело к созданию Александрийской богословской школы. Сущность ее можно свести к аллегорическому способу толкования Библии. Центром аномалистов был Пергам, представлял его Кратет, через Кратета прослеживается связь со стоиками. Направление аномалистов придерживалось «дословного» толкования. Такова первая проблема: она связана с количеством смыслов слов. Одно направление (Пергамское) допускало один смысл, трактуемый как объективное содержание речи. Второе направление (Александрийское) придерживалось версии множественности смыслов слов, отставив взгляд на содержание субъективно-психологического характера. Исследователи данной проблемы – Г.Г.Шпет и В.Г.Кузнецов (28) говорят о победе в споре Александрийской школы, отстаивавшей мнение множественности смыслов в слове, но при этом называют это мнение неверным «исторически и теоретически», поскольку слово может иметь лишь значение, а носителем смысла может выступать только предложение (сколько веков нужно было развиваться лингвистической науке, чтобы сегодня утверждать это как несомненную данность, но для глубокой древности это были запредельные по сложности знания!).

Подведем теперь итоги: что сформировано в герменевтическом плане на I-м, «эллинистическом», этапе? Комментирование, перифраз, интерпретация стали основными принципами толкования и осмысления текстов, считаясь скорее искусством, чем наукой. Поэтому первые представления о герменевтике сводились к понятию «искусство толкования». Но нам важен факт, зафиксированный исторически: постепенно названные принципы распространились на всю литературу, расширив тем самым предмет герменевтики. В современном мире мы обнаруживаем их в филологической критике, суть которой сводится к общей трактовке текста, к выявлению значимости произведения в системе национальной культуры, к определению меры соотнесенности вымысла и документа в текстовом материале.

1.3. Теологическая герменевтика

Герменевтика как практическое искусство истолкования и как специальная филологическая дисциплина, определяющая содержание и значение конкретного произведения в истории литературы, осталась на долгие времена, но форма ее претерпела некоторые изменения, принципы толкования – тоже.

Как уже было сказано, герменевтика формировалась под влиянием социальных запросов, определивших ее развитие в качестве главного условия на протяжении всего ее исторического существования.

В средние века господствующая церковь, утвердившая теологию как официальную доктрину, подобно греческому полису в эллинистический период, выдвинула свои требования перед исследователями библейских текстов: толкование должно быть догматически правильным, должно строго соответствовать установленным канонам. Вот как иронично комментирует этот факт один из исследователей герменевтической проблемы: «Присвоив себе монополию на понимание и толкование догматов веры, церковь и ее служители интерпретировали содержание «священных книг» огромному большинству абсолютно неграмотных во времена феодализма масс. Богословы и монахи стали играть отныне роль древнего Гермеса, но с той разницей, что они стали диктовать

людям «волю богов». Обучая богословов и монахов грамоте, пониманию и истолкованию текста «священных книг», церковь нуждалась в определенном учении, в теории и методах истолкования текстов.» (49, 13).

К тому времени среди герменевтов известностью пользовался Ориген (185-253), наследник Александрийской филологической традиции, основатель библейской филологии. Как убежденный платоник, он поставил перед собой задачу согласовать свою философию с верой в авторитет Библии и разрабатывал доктрину о 3-х смыслах Библии – «телесном» (буквальном), «душевном» (моральном), «духовном» (философски-мистическом).

Рассматривая эти три ипостаси, иерархически представляющие восхождение от низшего к высшему, от простого к сложному, от буквального к сокровенному, Ориген безусловное предпочтение отдавал последнему смыслу и свое толкование Библии пронизал мистикой. Но, оставив после себя книги с трактовкой смыслов Библии, мыслитель продемонстрировал лишь отдельные практические приемы толкования конкретных мест Священного Писания (47, 450).

Поэтому справедливо считать первым фундаментальным теоретиком в русле новой ментальности и, соответственно, новых требований в переосмыслении текста «священных книг» Аврелия Августина (354-430), который основал систему «священной герменевтики», свел все накопленное, что могло оказаться ценным в работе по толкованию текстов Библии, со времен античности в своей книге «Христианская наука, или Основания священной герменевтики и искусства церковного красноречия». Этот труд принадлежит к разряду ключевых первоисточников: он настолько значителен в теоретическом плане, что на целые столетия остался эталоном для исследователей текстов (47, 8-9).

Мы уже говорили о том, что Августин дал определение центральной герменевтической категории понимания («Понимание есть переход от знака к значению, переход, во время которого осуществляется познание значения») и высказал первые семиотические идеи. Он дал определение знака и указал на отличие знаков естественных от знаков искусственных, особо выделил познавательную функцию знаков: «Всякая наука

занимается либо предметами, либо известными знаками, предметы выражающими. Нет сомнения, что все предметы мы вообще познаем посредством знаков, оные представляющих; но здесь предметом или вещью (res) собственно я называю то, что само по себе не употребляется к значению чего-либо другого, например: дерево, камень, животное.» (27,16).

Выделяя языковые знаки как особый вид знаков, Августин писал: «...есть знаки (signa), коих все употребление состоит только в означении или выражении предметов: таковы наши слова и вообще язык человеческий, ибо слова мы употребляем только для того, чтобы выразить и означить ими известный предмет. Отсюда видно, что такое называю я знаками. Именно то, что употребляется к означению предметов. Впрочем, в смысле отвлеченном всякий знак есть вместе и предмет, – ибо что не есть предмет, то собственно есть ничто, – но не всякий предмет есть знак.» (27, 17-18).

И здесь особого внимания заслуживает тот факт, что Августин «награждает» языковой знак психологической значимостью – способностью вызывать у воспринимающего соответствующие знаку ассоциации: «...знак вообще есть предмет, который сверх собственного вида (species) или формы, действующей на наши чувства, возбуждает в уме нашем представление других известных предметов.» (27, 18).

Однако, сформулировав понятие «понимание» как переход от знака к значению, во время которого осуществляется постижение значения, Августин все же сузил проблему усвоением смысла Священного Писания, в котором запечатлена воля божья. Поскольку в Священном Писании за значениями знаков скрыт духовный смысл и в русле этого Августин развивает герменевтическую проблему, то мы можем констатировать, что человеческому проявлению активности установлены границы (1). А если взять во внимание, что теологическая герменевтика была развита вследствие заказа церкви, то мы ясно увидим картину средневекового достижения в области понимания – оно обусловлено усвоением церковной догматики. Круг здесь замыкается.

И все же христианская герменевтика – это шаг вперед в развитии герменевтики, поскольку именно Августин осознал в своей деятельности необходимость однозначной интерпретации. Августин резко полемизировал с многозначными теориями, допускавшими произвольное толкование текста, и настаивал на единственности смысла знака, на том, что знак должен иметь одно значение. Отсутствие общей теории интерпретации позволяло принять любое толкование, не противоречащее истине. Августин поставил для себя цель создать теорию герменевтического метода.

Знаменитый тезис Августина «Верю, чтобы понимать» («Credo ut intelligam») предусматривал, что только на основе веры человек способен постичь подлинный смысл Слова божьего (1).

Таким образом, утверждение веры в качестве предпосылки понимания стало эмблемой средневекового теологического «рационализма».

В дальнейшем борьба за научную герменевтику выражалась в стремлении заменить в формуле Августина термина «вера» на термин «знание». Знание, выполняя объяснительную функцию, в XIX веке в герменевтике заменило веру и было положено вследствие этого в основание рационалистического принципа: «Объяснять, чтобы понимать». Такова эволюция ключевой фразы, позволяющая увидеть важнейшие вехи развития герменевтики (вера – теологический принцип, знание – просветительский принцип, объяснение – рационалистический принцип), а точнее – ступени:

Возвращаясь к герменевтическому наследию Августина, стоит отметить 2 открытые им принципа (28), обогатившие герменевтический инструментарий не только в средневековой деятельности, связанной с экзегетикой, но и на многие столетия вперед, и в наши дни существующие как приоритетные. Это – принцип контекстного подхода (знаки мы понимаем не изолированно друг от друга, а в определенном контексте) и принцип конгениальности, т.е. соразмерности творческих потенциалов исследователя какого-либо текста и его создателя (принцип тождества «боговдохновенности автора» и «боговдохновенности читателя»).

Реализацию принципа конгениальности целой системой методов обеспечил в своей универсальной герменевтике Шлейермахер-герменевт XIX века.

Подведем итоги: что сформировано на II-м, средневековом, этапе? Поскольку средневековые для герменевтики были периодом господства идей Августина, то нам очень важно отметить первый в истории герменевтики написанный им теоретический сводный труд, где обобщены все известные к тому времени, но существовавшие разрозненно, бессистемно, принципы работы с текстом. Четко определена им и фундаментальная герменевтическая категория «понимание» («переход от знака к значению»). Причем метод познания при пользовании знаками для Августина являлся психологическим (родство людских душ обуславливает понимание знаков, всегда аналогичное и адекватное ситуации). Объясняется это тем, что во времена Августина никаких научных методов, кроме психологических, не было. И здесь важно зафиксировать, что психологическое обоснование герменевтики Августином явилось первым научным обоснованием. В течение многих столетий, вплоть до XIX века, герменевтика остается психологической в связи с тем, что другого научного обоснования для нее все еще не находится. Важнейший принцип контекстного подхода, открытый Августином, говорит о том, что мы понимаем знаки не изолированно друг от друга, а в определенном контексте. И хотя контекст у Августина чисто текстовой, т.е. рассчитан пока еще только на истолкование Священного Писания, в истории герменевтики на целые столетия вперед он утверждается как наиважнейший. Суть его в том, что разные смысловые оттенки слово приобретает в контексте. Расширяя содержание этого принципа, мы выходим на современную формулировку: часть текста соотносится со всем текстом, как с целым, в результате выясняется смысл целого относительно его частей. Эта формулировка для современных исследователей есть ничто иное, как принцип герменевтического круга, исторически восходящий к теоретическому наследию Августина и преобразованный во времени опытом мыслителей-герменевтов.

Особая роль «Христианской доктрины» заключается в том, что именно здесь Августин обосновал наличие нескольких смыслов у библейского текста – буквального, исторического и духовного – тем самым указав, что необходимо оперировать более сложным понятием значения, чем те понятия, которых требует логика доказательства. Следовательно, после созданного Августином труда герменевтика уже не могла оставаться техникой специалистов – толкователей таинств, чудес; она породила общую проблему понимания, задав импульс развитию в веках философской герменевтики, которую история свяжет с именами Шлейермахера и Дильтея. И хотя экзегеза приведет к появлению общей герменевтики только в конце XVIII – начале XIX веков благодаря развитию классической филологии и исторических наук, все же заслуга ее бесспорна.

1.4. Эпоха Реформации

Прослеживая развитие герменевтических идей, можно сказать, что со времени Августина до Реформации эти идеи осмыслились, почитались, служили источником обогащения интерпретаторов библейских текстов. Но существенных изменений канонических методов, изложенных Августином, не произошло. Это вполне резонировало принципам католической доктрины, не требовавшей пересмотра основ августиновской герменевтики.

Как было уже отмечено, герменевтика достигает новой ступени развития всякий раз под воздействием задач-запросов, выдвигаемых социальной практикой, и качество ее преобразования целиком зависит от научного потенциала того или иного исторического периода.

XVI век – это век, который оставил в исторической памяти события эпохи Реформации; ее можно охарактеризовать сменой менталитета, не носившей, однако, кардинального характера. Тем не менее социальный заказ этого времени потребовал новых принципов истолкования и критики библейских текстов, что и оказало специфическое влияние на герменевтику, послужив

толчком для ее дальнейшего развития. Необходимо было обосновать новое религиозное движение.

Поэтому в истории герменевтики XVI век принято считать очередной вехой. «В новых условиях герменевтика стала теоретическим оружием в борьбе с католицизмом», – констатирует исследователь проблемы Кузнецов В.Г. (27, 24). Произошло это благодаря деятельности Ф.Меланхтона и М.Флациуса.

Особую роль в развитии герменевтики сыграл Флациус, идеолог и теоретик протестантизма, критик католической доктрины. Занимаясь теоретической деятельностью в области герменевтики, Флациус примирил 2 ранее враждовавшие школы – Александрийскую и Пергамскую. По его заключению, ни одно из этих направлений не могло оказаться победителем или побежденным, потому что подлинный смысл всегда один у любого слова, в том числе и у слова Священного Писания; «сокровенный» смысл всегда единствен, а различные контексты употребления данного слова дают различные смысловые вариации. Флациус впервые в истории герменевтики осуществил попытку развести семантические характеристики слова; впервые у него различаются значение и смысл слова – впоследствии с четким теоретическим обоснованием и в отретектированном виде это различие предъявит другой немецкий философ – Готлоб Фреге (1848-1925), основоположник современной формальной логики (50; 6).

Основываясь на теоретическом наследии Августина, Флациус развил 4 новые принципа и изложил их в своем труде «Ключ к истолкованию Священного Писания». Назовем их, а затем рассмотрим каждый из них в определенной последовательности, поскольку эти 4 принципа выглядят как логически вытекающие один из другого и в суммарном виде представляют единый герменевтический метод по отношению к библейским текстам.

Первый принцип: изучение текста должно учитывать контекст слов – принцип контекстуального истолкования (был введен еще Августином, но у Флация получает новое значение).

Второй: принцип отношения части к целому («герменевтический круг») – по своей логике предполагает соблюдение первого принципа.

Третий: принцип цели и замысла автора.

Четвертый: принцип различения понимания и интерпретации.

Итак, примирение двух школ состоялось благодаря сформулированному Флациусом принципу контекстного подхода: слово, выражение, текст имеют одно значение, но различные контексты будут определять различные их смыслы. Смысл у Флациуса получил зависимость от контекста: разные контексты могут изменять семантические характеристики слов – таково утверждение Флациуса. Слово само по себе не имеет смысла; для каждого данного места – “контекста” – существует только 1 смысл. Отсюда берет истоки другой принцип Флациуса – герменевтического круга, или отношения части к целому. Флациус рассматривал герменевтику как путь к пониманию знака с переходом от знака к значению, от общего значения к специфическому смыслу, от целого к частям и от частей к целому. Здесь возникает след 3-го принципа, введенного Флациусом. Путь от знака к значению, а затем к смыслу, основанный на учете взаимоотношения частей и целого, должен еще придерживаться учета цели и замысла автора («Задача герменевта, – считал Флациус, – заключается в выявлении цели и замысла автора.»). Принцип целеполагания, таким образом, Флациус включил

в герменевтический инструментарий. И, наконец, 4-й принцип вошел в герменевтику тоже благодаря Флациусу, внесшему обоснование различения понимания и интерпретации: понимание есть цель герменевтического искусства, а интерпретация – метод достижения этой цели. Те или иные виды интерпретации ведут к определенным результатам, представляющим собой «ступени в процессе понимания». Синтез различных ступеней: понимание отдельных слов, своеобразия речи, субъективно-психологических особенностей автора, отдельных мест Священного Писания – подводит к пониманию целостного текста.

Подведем итоги: что сформировано на III-м этапе – в эпоху Реформации?

Впервые герменевтика, до Флациуса воспринимаемая как искусство, приобретает внешнее подобие научной теории – становится систематическим изложением принципиальных основ герменевтического метода по отношению к библейским текстам.

С именем Флациуса связывается важный этап в истории герменевтики – этап создания методологической концепции, предметом которой является Священное Писание. Это – конкретная методология для конкретного текста.

Эпоха Реформации явилась завершающим этапом в истории герменевтики, обращенной исключительно к библейским текстам как к одному-единственному предмету толкования.

Последовавшие изменения можно связать с возникновением рационалистической критики «Священного Писания», когда теологическая герменевтика стала превращаться в историко-литературную: Библия стала собранием исторических и литературных памятников. Качественный сдвиг здесь весьма ощутим, поскольку тот же термин Августина «бог вдохновенность» убеждает нас, что в инструментарий экзегетиков безотчетно входили как высокие понятия (озарение, интуиция), действительно формировавшие и расширявшие разные планы сознания исследователей библейских текстов, так и абсолютно спекулятивные, позволяющие чрезвычайно вольно, субъективно толковать Библию с одинаковым соблюдением одних и тех же правил. В античности развитие понимания сковывало представление о единстве смыслов и средств их выражения, в средневековье – убеждение в абсолютном примате содержания. Герменевты-экзегетики отказывались от овладения содержанием через воспринимаемую форму, восторгались, предаваясь эмоциям, «прямым усмотрением» смысла, пренебрегая операциями соотнесения смыслов и текстовых форм. В этом – источник не изжитого и до сих пор субъективизма, грубо искажающего понимание текстового материала.

1.5. От средних веков к эпохе Просвещения

В средние века и в эпоху Возрождения предмет герменевтики расширился: наряду с текстами Священного Писания объектом ее стали произведения классической литературы. Причем

эпоху Возрождения можно назвать временем расцвета герменевтики как искусства перевода литературных произведений с языка умершего (например, с древнегреческого, латинского, арабского) на живой, национальный язык. В новое время принципы герменевтики распространились также на исторические и юридические науки. Из сказанного следует, что герменевтика начала выполнять просветительскую функцию.

Постепенно герменевтика стала неотъемлемой частью гуманитарного знания вообще.

Значительной вехой в ее истории можно назвать эпоху Просвещения, когда активное обсуждение вопросов герменевтики развернулось преимущественно в области языка. Одна из устойчивых точек зрения на цель герменевтики заключалась в том, что герменевтика должна служить для создания правил перевода с одного языка на другой, при этом подразумевался, как правило, исторически отдаленный язык либо современный язык, но развивающийся на другой основе. Но в это время уже стали появляться и другие подходы, согласно которым герменевтика должна прояснять не собственно язык, а то мыслительное содержание, которое дано посредством языковой формы.

Этот поворотный пункт в истории герменевтики связан с именем Христиана Вольфа (1679-1754), немецкого философа-рационалиста, идеолога раннего Просвещения. Как свидетельствуют исследователи, «до Вольфа герменевтика своим предметом считала только тексты классической литературы и Священное Писание и не предполагала, что любая языковая коммуникация содержит в себе аспект понимания и в этом смысле также должна стать ее предметом.» (19, 166). Заслуга Вольфа в том, что он определил главную цель герменевтики, действенно возражая эпигонам христианской экзегетики, утверждавших содержание ее как вольное иносказательное толкование Библии, – «понять мысль другого, как он сам ее понимает».

Качественный сдвиг в развитии герменевтики связан с именем последователя Вольфа – немецкого мыслителя И.М.Хладениуса (1710-1759), профессора теологии, риторики и поэзии

Эрлангенского университета, который, помимо названных сфер знания, занимался также логикой и методологией истории. Исследование Хладениуса примечательно еще и потому, что осуществлено оно было до критической реформы И.Канта, никак не повлияло на него и осталось незамеченным философами и логиками вплоть до начала XX века: слишком велик был авторитет Аристотеля, Лейбница, Канта. Даже Вольф – искренний и последовательный борец со средневековой схоластикой – ставил себе задачу лишь освободить логику от схоластических нагромождений, упростить ее для нужд преподавания. Но этот поворот, действительно изменивший направление развития герменевтики, чутко уловил Хладениус и расширил ее предмет.

У него уже намечается подход к разработке специальных методов герменевтики, предназначенных для обоснования целых областей знания. Герменевтика Хладениуса может использоваться и в области истории – в этом заключается кульминация развития герменевтики как поступенчатого восхождения к универсальному содержанию исследовательского инструментария. Другое дело, что соединение герменевтических приемов с логическими методами изучения текстов ставит вопросы о статусе особой герменевтической логики и о возникновении предпосылок для оформления особого раздела логического знания, который можно определить как логическую герменевтику, в задачу которой входило бы создание логических систем для решения конкретных герменевтических проблем. Например, одна какая-либо логическая система интерпретировала бы определенную проблему – и это явилось бы теоретическим оснащением герменевта-исследователя конкретной познавательной сферы (логики, истории, литературы, юриспруденции и т.д.).

Итак, подведем итоги, позволяющие констатировать качественно новый уровень, на который Хладениус вывел герменевтическую проблематику.

1. Хладениус расширил предмет герменевтики: ей стала подвластна вся область исторических фактов, что явилось важным фактором для дальнейшего ее развития.

2. Благодаря выведению проблем герменевтики на логический уровень она из конкретно-научной методики получила теперь возможность превратиться в общеметодологическую дисциплину при условии расширения практики научного познания.

3. Герменевтика у Хладениуса и соответственно его логика и методология исторического познания опираются на конкретно-научный фундамент – этим фундаментом во времена Хладениуса была психология. И хотя сегодня это не кажется значительным, в контексте исторического развития использование любого фундамента в противовес метафизическим и схоластическим основаниям является решительным шагом вперед.

1.6. Движение от методологической концепции к общей теории (рубеж XVIII-XIX вв.)

Как отмечает В.Г.Кузнецов (27), герменевтика продолжительное время оставалась практическим искусством истолкования текстов и, следовательно, выполняла лишь конкретно-практические функции. На ее преобразование значительно повлияла деятельность Й.А.Эрнести и А.Бека, поскольку именно эти интерпретаторы начали движение в сторону теоретического оформления герменевтического инструментария.

Эрнести, интерпретатор Нового завета, придал герменевтике более наукообразный характер, утверждая, что герменевтика должна выполнять 2 задачи – понимания и объяснения, т.е. она должна понимать и объяснять смысл. Иными словами говоря, задача герменевта состоит в выявлении смысла – в необходимости его обнаружения в работе с текстом, в его уточнении и адекватном воспроизведении в своей интерпретации для читателей-современников. Бесспорная научность такого подхода в том, что он, во-первых, не полагается на вольные трактовки, защищая их интуицией или прозрением по принципу «Я так вижу», во-вторых, герменевтика Эрнести своим объектом признает смысл, смысловые связи, смысловое поле. Сформулировав для себя герменевтику как работу со смыслом, Эрнести тем самым утвердил свою интерпретацию в научной ипостаси. Другая заслуга Эрнести в том,

что он, решая проблему слова, выявил множественность его значений, чем и мотивировал различие их употребления.

Другой герменевт – Ф.Аст – не просто вычленил функции герменевтики – понимание и объяснение, но и противопоставил: «Объяснять значит излагать понимаемое.» В этой формулировке понимаемое является внутренним процессом мышления, а объяснение понимаемого сопряжено с поиском оптимальных языковых средств, доступных тем, для кого герменевтическая работа осуществляется.

Аст и Эрнести были предшественниками Ф.Шлейермахера (1768-1834) – немецкого философа, теолога-протестанта, филолога-классика. С его именем связан новый этап в истории герменевтики: современник Гумбольдта и Гегеля, Шлейермахер высказывает целый ряд идей, которые в дальнейшем повлияют на становление герменевтики как самостоятельной дисциплины, играющей роль теории интерпретации, способной стать логическим и методологическим основанием целого класса наук.

Шлейермахер ввел термин «понимание» в философскую терминологию, при этом сформулировал герменевтику как искусство понимания, тем самым выводя ее на новую траекторию развития подобно предшественникам Эрнести и Асту.

Шлейермахер создал свой герменевтический метод, обосновал его и внедрил в работу над сочинениями Платона, являясь первым его переводчиком на немецкий язык. Для этого ученого предметом герменевтики изначально служили литературные памятники, т.е. древние тексты. Это важно отметить, потому что его метод был конкретно направлен на осмысление далекой в историческом плане и чужой культуры, где есть для переводчика опасность ошибки, превратного толкования. Сущность метода – в «диалоге между интерпретатором и интерпретируемым текстом». Обязательность диалога в работе с литературным памятником мотивирована герменевтом дистанцией – языковой, временной, культурной, исторической, – превратившей древний текст в «застывшую речь». Размышляя о функциях герменевтики, Шлейермахер выработал конкретные методики правильного

истолкования текстов, принципиально настаивая на необходимости теоретического плана герменевтики как «искусства понимания, а не истолкования понимаемого».

И в этом случае интересен сам факт анализа ученым всех достижений в области герменевтики с целью придать ей научный статус при корректировке и соотносении с наработанной в прошлом основой. Различие в представлении функций герменевтики шло от понимания ее сущности, и мы можем отметить 3 важнейшие трактовки, обусловившие направления:

1) герменевтика – искусство правильного ВЫРАЖЕНИЯ своих мыслей; в этой трактовке предусматривались функции логики и риторики;

2) герменевтика – искусство правильного СООБЩЕНИЯ чужой речи другому; в этой трактовке, соответственно, предусматривалась функция ретрансляции, передачи чужой речи через себя;

3) герменевтика – правильное истолкование речи другого.

Шлейермахер для подлинно научной герменевтики определил промежуточную позицию – между 2-й и 3-й трактовками: она должна быть искусством понимания чужой речи с целью правильного сообщения другим отраженного в мыслях интерпретатора содержания. Принцип диалогичности при такой постановке вопроса приобретает фундаментальный характер.

Идея Гумбольдта о зависимости мышления, речи, языкового сознания, национального характера народа от языка (15) получила творческое воплощение и развитие у Шлейермахера (27). Любое произведение словесности герменевт рассматривал как факт языка и факт мышления: «Как каждая речь имеет двойственное отношение к общности языка и к общему мышлению ее инициатора, так и всякое понимание состоит из двух моментов: понимания речи как изъятой из языка и понимания ее как факта в мышлящем.» (27,43). Понимание конкретного акта речи в таком случае нужно рассматривать с двух сторон – объективной и субъективной. Представим эту взаимозависимость на схеме 5.

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ АСПЕКТОВ РЕЧИ

Опираясь на данные этой схемы, перейдем к формулировке понимания, данной Шлейермахером: «Понимание есть взаимодействие этих двух моментов.»

Исследователь герменевтической проблемы П.П.Гайдено (12, 136) отмечает, что Шлейермахер в тексте рассматривает 2 уровня. Представим это также с помощью схемы 6, чтобы определить далеко идущие от этой позиции связи.

Обратимся к комментарию данного подхода к работе с текстом: «Искусство герменевтики, согласно Шлейермахеру, необходимо исследователю или переводчику текста, чтобы постигнуть индивидуальность говорящего через сказанное им, чтобы через множество частных выразительных средств: особенностей стиля речи, построения фразы и построения всего произведения в целом -постигнуть целое выражения, стилистическое единство произведения, а тем самым понять духовную индивидуальность его автора. Таким образом, герменевтика предстает здесь как искусство понимания не столько содержательно-предметных мыслительных образований, сколько мыслящих индивидуальностей. В этом – психологическая подоплека герменевтики у Шлейермахера.» (12, 136).

К этому наблюдению остается добавить существенную деталь: грамматическая интерпретация (ЧТО) у Шлейермахера и психологическая (КАК) «полностью равнозначны», причем находятся в разных отношениях: в зависимости от задачи, а также от предмета исследования (художественное ли это произведение, научный ли это трактат, или исторический документ), одна из интерпретаций может доминировать над другой. Это свойство метода философ В.Г.Кузнецов назвал диалектическим, ссылаясь на фрагмент текста Шлейермахера: «Минимум психологической интерпретации при господствующей объективности предмета. Что относится к чистой истории, данной в отдельном, то ее цельный облик воспринимается всегда субъективно. Эпос. Общественные поступки, претендующие на историческую роль. Дидактическое в строгой форме есть в каждой области. Здесь повсюду субъективное нельзя применять как момент истолкования, оно является результатом истолкования.

Минимум от грамматического при максимуме от психологического истолкования – в письмах, тем более личных.» (27, 44).

Вся дальнейшая история развития герменевтики будет примечательна оперированием объективной и субъективной сторонами текста, их неразрывной связью и варьированием их в разной соотнесенности в различных интерпретационных методиках. Здесь можно зафиксировать корни устойчивой традиции, идущей от Шлейермахера.

Цель герменевтического метода Шлейермахера заключается в том, чтобы понять автора и его труд лучше, чем он сам понимал себя и свое творение. Отметим основные идеи, раскрывающие метод в действии, очень близкий нам по цели: диалектика части и целого, принцип герменевтического круга, принцип предварительного понимания. Шлейермахер теоретически обосновал этот инструментарий в работе с текстом, привнес диалектику как непреложное условие гибкости мышления самого исследователя литературных памятников.

Рассмотрим этот инструментарий подробно.

Диалектика части и целого осуществляется в двух плоскостях:

- 1) ЧАСТЬ рассматривается как отрывок произведения, а ЦЕЛОЕ – как само произведение;
- 2) вскрывается взаимодействие между условиями внешней и внутренней жизнью автора как ЦЕЛЫМ и его произведением как ЧАСТЬЮ. При понимании произведения как факта языка ЧАСТЬ воспринимается через ЦЕЛОЕ, а ЦЕЛОЕ – через ЧАСТЬ. Но всякий раз при переходе от предыдущей части к последующей понимание ЦЕЛОГО изменяется, оно неодинаково при постижении ЧАСТЕЙ. «Итоговое» понимание текста складывается в процессе КУРСОРНОГО ЧТЕНИЯ – из ряда сменяющихся версий понимания ЦЕЛОГО. И здесь срабатывает «КУРСОРНЫЙ» механизм: новое гипотетическое понимание ЦЕЛОГО влияет на понимание уже прочитанных частей. Происходит как бы возвращение назад и уточнение, переосмысление прочитанного. Эту ситуацию Шлейермахер назвал «мнимым кругом», т.к. в действительности никакого круга нет, существует лишь диалектика

письма и чтения – понимание ЦЕЛОГО через последовательное осмысление его Частей. Чтобы выйти из этого круга, нужно многое – полностью дешифровать смысл текста, достичь полного его понимания.

Что такое полное понимание для Шлейермахера?

Полное понимание для него представляют диалектический синтез предварительных пониманий, знание внутренних и внешних условий жизни автора, осмысление их влияния на замысел произведения, его сюжет, содержание и на индивидуальный стиль автора + принцип Аврелия Августина: «Конгенитальность личности истолкователя и автора текста, соразмерность их творческих потенциалов».

Шлейермахер различал несколько способов понимания, каждый из которых находится в тесном взаимодействии с остальными тремя (всего их – 4). Понимание, вслед за интерпретацией, тоже имеет 2 стороны – объективную и субъективную, каждая из них состоит из 2-х видов понимания – исторического и дивинаторного («пророческого»). Таким образом, образуются 4 способа истолкования произведения:

- 1) объективно исторический;
- 2) объективно дивинаторный;
- 3) субъективно исторический;
- 4) субъективно дивинаторный.

При объективно историческом понимании стремятся выяснить, «как речь выглядит в общности языка», при объективно дивинаторном исследуется, «как речь становится пунктом развития языка». Объективно историческое и объективно дивинаторное понимание в совокупности представляют грамматическую интерпретацию. Здесь успех сопутствует тому, кто глубоко усвоил тот язык, на котором говорил автор и его современники.

Возможность субъективного исследования обусловлена знанием внутренней и внешней жизни автора произведения. Субъективно историческое понимание исследует проблему, «как речь дана как факт души», а субъективно дивинаторное занимается

выяснением того, как возникают в говорящем мысли и как воздействуют на него. Это понимание есть «вживание в другого», перевоплощение в автора, оно в полной мере применимо только к «родственным душам», конгениальным личностям. Субъективно историческое и субъективно дивинаторное понимание вместе представляют, говоря терминологическим языком Шлейермахера, психологическую интерпретацию.

Повторим, все 4 способа понимания образуют неразрывное единство, находясь в постоянном взаимодействии.

Ярко выраженная психологическая окраска концепции Шлейермахера по-разному влияла на герменевтов, делая одних последователями, других – противниками его метода. Мы здесь приведем те обоснования, которые отвечают нашей позиции. Принадлежат они русскому советскому философу – Густаву Густавовичу Шпету (1879-1937), ученику Гуссерля (27, 183). Заслуга его в том, что он знал историю герменевтики в деталях и к анализу концепции Шлейермахера подошел творчески – с учетом как сильных, так и слабых сторон. Суть открытия Шпет увидел в том, что Шлейермахер заложил предпосылку о двойственности смысла текста путем разграничения интерпретации на 2 вида, грамматическую и психологическую, через противопоставление «факта языка» и «факта речи». При этом Шпет указал, что названия таких пар противостояний могут быть разные: «передний план – задний план», «первый смысл – второй смысл», «смысл текста – смысл подтекста» и т.д. В герменевтике Шлейермахера Шпет увидел тенденцию будущего вычленения психологической герменевтики в самостоятельную дисциплину и отделения от нее феноменологической герменевтики, предметом которой является анализ чистого смысла, свободного от влияния психологических привнесений. Отстаивая чистое, свободное от домыслов и версий понимание смысла, Шпет, как в свое время – Фреге, боролся против всевозможных форм психологизма в логике, в методологии науки, в герменевтике, поэтике и эстетике и поэтому не принял концепции Шлейермахера в ее полном объеме.

Убедительно звучит одно из его высказываний, явно направленных против психологической герменевтики Шлейермахера: «... до сих пор не могут отрешиться при толковании ... произведений от заглядывания в биографию автора. До сих пор историки и теоретики «литературы» шарят под диванами и кроватями поэтов, как будто с помощью там находимых иногда утензилий они могут восполнить недостающее понимание сказанного и черным по белому написанного поэтом. На более простоватом языке это нелитературное занятие трогательно и возвышенно называется объяснением поэзии из поэта, из его «души», широкой, глубокой и вообще обладающей всеми гиперболически-пространственными качествами. На более «терминированном» языке это называют неясным по смыслу, но звонким греческим словом «исторического» или «психологического» метода, – что при незнании истинного психологического метода и сходит за добро.» (27, 47-48).

Еще более негативно Шпет отреагировал на то обстоятельство, что Шлейермахер «уравнивал в правах» грамматический и психологический моменты изначально в герменевтической интерпретации (схема 5). Шпет последовательно доказал, что термин «понимание», используемый Шлейермахером в отношении внутренней жизни автора, его душевных переживаний, природы, можно воспринять лишь в переносном смысле, поскольку психологическая деятельность не является понимающей деятельностью, а есть субъективно-психологическое проникновение, вчувствование, «симпатическое» переживание явлений неинтеллектуальной природы (27, 48).

Шлейермахер создал новый метод, основываясь на выдвинутом им условии погружения в судьбу автора, в особенности исторической эпохи и другие моменты личностного плана. Интерпретатор, по мнению Шлейермахера, изучая досконально время, в которое жил автор, свойственный ему язык, стилистические особенности изучаемого литературного памятника, может знать больше и, в частности, освоить то, что осталось неосознанным для автора текста. Отношение между бессознательным моментом в творчестве автора и переводом его в план сознания интерпретатора может

привести к тому, что интерпретатор может понимать творца значительно глубже, чем сам он понимал себя и свое произведение. Дильтей, сторонник концепции Шлейермахера, писал: «Последняя цель герменевтического опыта состоит в том, чтобы понять автора лучше, чем он сам понимал себя. Положение, которое является необходимым следствием учения о бессознательном творчестве.» (27, 49).

Подведем итоги.

Шлейермахер в основном определил проблематику философской герменевтики, предложил оригинальное решение поставленных проблем. Им были выведены основные принципы и методы герменевтического анализа:

- 1) принцип диалогичности гуманитарного мышления;
- 2) принцип единства грамматической и психологической интерпретаций;
- 3) принцип диалектического взаимодействия ЧАСТИ и ЦЕЛОГО при понимании текстов;
- 4) принцип зависимости понимания от знания внутренней и внешней жизни автора произведения (этот принцип был переосмыслен Д.С.Лихачевым и положен им в основу его текстологии);
- 5) принцип сотворчества (конгениальности) автора и интерпретатора;
- 6) метод перевода интерпретатором бессознательного пласта из жизни автора в план знания;
- 7) метод построения интерпретирующих гипотез, основывающихся на предварительном понимании.

Но, несмотря на диалектические приемы анализа, предложенные Шлейермахером, его герменевтика не может быть философской, она – по способам работы – скорее филологическая. И в то же время те способы, которые позволяют работать с литературными памятниками, слишком специфичны и даже ограничены, потому что история у Шлейермахера оторвана от современности – его герменевтика не ставит проблемы, как произведение прошлого обретает новую жизнь в культуре,

современной интерпретатору. Следовательно, эта герменевтика не может быть методом познания бытия – слишком беден ее инструментарий для решения философских и масштабных филологических задач. Более того, на внеисторичности настаивает сам автор метода. Говоря о сущности понимания в герменевтике Шлейермахера, Р.М.Габитова пишет по этому поводу, что сам процесс понимания как бы «освобождается» от какой-либо обусловленности и зависимости» (9, 73).

1.7. Философский уровень герменевтики Дильтея

«Понимание в каждой точке открывает определенный мир», – эти слова Дильтея можно считать логическим ключом к его герменевтике, чтобы получить представление о его установке на понимание и истолкование как средоточие духовных истин.

Вильгельм Дильтей (1833-1911) – немецкий философ, представитель философии жизни, последователь Шлейермахера, разделявший его взгляд на план бессознательного в герменевтической проблематике. Дильтей провозгласил психологию основой всех наук о духе. Но в своем видении задач на этом пути он преодолел концептуальный уровень конкретно-научной методологии и продолжил линию развития герменевтики, значительно приблизив ее к статусу общенаучной философской дисциплины.

Дильтей считал понимание основным методом герменевтики -методом, способным постичь духовную целостность. Используя герменевтическую методологию в осмыслении гуманитарных наук, он ориентировался на психологические позиции (например, он считал, что понимание внутреннего мира осуществляется при помощи интроспекции; анализ сознания, по его мнению, даст средство, отправляясь от непосредственных переживаний «я», достигнуть сути духовной жизни). Как внутренний мир, так и внешний, по Дильтею, может быть предметом понимания – и здесь тоже главную роль философ отводит анализу сознания. Наряду с этим как предмет понимания для него выступала культура прошлого, являясь объектом исследования для герменевтики как связующего звена между философией и историческими науками. Дильтей понимал герменевтику как «учение об истолковании»,

как средство воссоздания неповторимых и самозамкнутых культурных миров прошлого.

Весь существующий комплекс наук философ разделил на 2 группы – науки о природе и науки о духе. При всем том, что эти миры тесно взаимосвязаны, Дильтей воспринимал природу как фактор, жестко определяющий жизнь человека, хотя отмечал, что человек способен на обратное воздействие, являясь частью природного мира. «Отсюда ясно, – делал вывод философ, – насколько условно отграничение двух классов друг от друга... Знания того и другого классов постоянно смешиваются друг с другом в обеих пограничных областях между изучением природы и изучением духовных явлений.» (17,123).

Касаясь духовных сущностей, Дильтей подчеркивал необходимость учета системообразующих связей с действительностью – с «проявлениями жизни», поскольку эти духовные сущности не могут быть независимыми от человека, отличаясь таким образом от природных явлений. Отсюда – следующий вывод философа о том, что способ духовного познания должен быть качественно иным. Преимущество здесь – за интерпретационными методами исследования. Перед Дильтеем встал вопрос: в какой форме должна быть предъявлена интерпретационная деятельность в гуманитарных науках? Обращение к логической проблематике явилось для него закономерным, т.к. философ считал, что формы понимания, над классификацией которых он работал, должны были иметь особые логические формы выражения. Но познание гуманитарных наук не исчерпывается рациональным содержанием – существуют проявления, объясняемые бессознательной деятельностью творцов гуманитарных реалий. И поэтому рациональное понимание, достигнутое с помощью выработанных логических приемов, не может стать универсальным методом познания, когда речь заходит о духовном творении.

Чтобы избежать односторонности, Дильтей ставит 2 проблемы – проблему герменевтической логики и проблему бессознательного в гуманитарном познании. Первая проблема принципиально

новая, вторая уже была поставлена Шлейермахером в его учении о лучшем понимании.

Концепция логических форм у Дильтея связана с классификацией проявлений жизни и зависящих от них форм понимания.

Проявлениями жизни он называет «не только выражения, которые что-то подразумевают или означают, но и выражения, позволяющие нам понять духовное, не претендуя на то, чтобы что-то означать или быть определенным мнением.» (18, 141). Дильтей различает 3 типа проявления жизни:

1) понятия, суждения, умозаключения – они понимаются всегда одинаково, не связаны со скрытыми моментами душевной жизни, во всех контекстах и при любых условиях подчиняются закону тождества;

2) поступки – такая же внешняя форма проявления жизни;

3) выражение переживания – оно непосредственно связано с глубинами душевной жизни; здесь, «на границах между знанием и действием.., открываются глубины.., недоступные наблюдению, рефлексии и теории.» (18, 142).

Что касается форм понимания, то Дильтей выдвигает элементарные и высшие формы понимания. К элементарным относится «истолкование одного отдельного проявления жизни». Логическая форма его выражения – аналогия. К высшим формам понимания относятся формы понимания «целостной связности жизни» и «внутреннего мира людей». Логическая форма их выражения – вывод, направленный от части к целому, точнее, от единичного проявления к целому жизненного единства, «от отдельных проявлений жизни к связности жизни как целого» (18, 144). У Дильтея эти выводы получили специфическую характеристику, т.к., вопреки классической логике, он позволяет себе осуществить переход от множества единичных явлений к единому целому. По наблюдению В.Г.Кузнецова, такие выводы являются предметом анализа в неклассических логиках (27). Но для герменевтической логики такие выводы существенны, поскольку дают возможность нового знания при интерпретации. Когда Дильтей утверждал, что в жизненном единстве целого есть часть, которая не может быть познана

рациональным путем, он имел в виду область бессознательного, нуждающуюся в особых методах. И эти методы он предлагает: сопереживание, вчувствование, симпатическое проникновение во внутренний мир другого и т.д.

Предприняв попытку подвести под науки о духе психологический фундамент в силу иррациональной составной природы человека, Дильтей отдает предпочтение психологии описательной, категорично отвергая при этом психологию объясняющую. Объясняющая психология имеет предметом внутренний мир человека, опираясь на внешний опыт и на выдвигание абстрактных гипотетических схем, не способных давать достоверное знание. Главный недостаток объясняющей психологии в том, что она изучает психологические свойства индивида в отрыве от его общественной жизни и от материальных предпосылок, ее формирующих.

Описательная психология, в пользу которой сделал свой выбор философ, опирается на внутренний мир человека. Именно на ее основе возникает комплекс наук о духе. Внутренняя жизнь представлена человеку непосредственно. В качестве основного метода исследования Дильтей предлагает здесь интроспекцию (самонаблюдение). Однако субъективно-психологическая замкнутость на исследовании внутреннего мира индивида путем интроспекции неизбежно приводит к солипсизму, и попытка доказать возможность изучения внутреннего мира других индивидов методом аналогии (основа аналогии – родство человеческих душ), по мнению критиков, безуспешна.

Позднее Дильтей пересмотрел свое отношение к интроспекции как к универсальному методу духовного постижения и расширил возможности применения герменевтики – для исследования любых «жизненных проявлений», а не только для изучения культуры прошлого. Это расширение поля действия герменевтики наметило путь к построению методологии гуманитарных наук, или, по Дильтею, наук о духе, в которые он включал историю и социологию.

Исследователь Л.Г.Ионин комментирует эту эволюцию взглядов ученого в отношении наук о духе следующим образом: «Дильтей никогда открыто не признавал, что психологическое обоснование наук о духе потерпело неудачу, но в последние годы жизни сосредоточился на разработке нового варианта «критики исторического разума», опирающегося на анализ собственно культурно-исторической действительности. Именно тогда Дильтеем была создана методология понимания как метода познания действительности.» (22, 25).

Лишь отказ от психологизма сделал герменевтику адекватным принципом методологии гуманитарных наук. В этом преодолении Дильтея собственной ограниченности в подходе к методам познания духа и заключается качественный сдвиг герменевтики в сторону философской дисциплины, столь мощно повлиявший на дальнейшую ее теоретическую жизнь.

В очередной раз подведем итоги.

В своих теоретических поисках Дильтей долгое время оценивал внутренний опыт человека в качестве основы наук о духе, т.е. в качестве предмета понимания своей герменевтики. Переориентировавшись в процессе разработки своего труда в отношении обоснования им наук о духе, Дильтей провозгласил предметом понимания внутренний мир индивида, объективированный вовне – в виде права, религии, языка, норм морали. По словам исследователя данной проблемы, «членение объективного духа оказывается членением культуры, и действительным медиумом, посредником понимания между людьми становится культурно-историческая структура того или иного уровня.» (22, 27).

Вопрос о возможности понимания при исследовании проблемы понимания, при построении герменевтики КАК ТЕОРИИ ИСКУССТВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ становится приоритетным. Для решения этого вопроса Дильтей ввел в контекст своих исследований категорию ОБЩНОСТИ. Он полагал, что любое состояние индивидуального сознания выражается в словах, поступках, жестах, выражениях лица. Все это может быть объективировано – выражено

вовне в национальном устройстве языка, в структуре общественных отношений и общественных организаций. Объединение всего этого представляет связь, в которой движется история. Эта объективация внутреннего опыта доступна любому члену общества, она и есть объект понимания. Поэтому на вопрос, возможно ли понимание, Дильтей отвечает утвердительно, мотивируя ОБЩНОСТЬЮ, существующей между объектом понимания и понимающим. Здесь можно обнаружить заимствование у Шлейермахера (вспомним: он считал, что понимание возможно только тогда, когда автор текста и интерпретатор будут поставлены в одинаковые условия – при устранении дистанции). Но дильтеевское понимание общности относится не к способу обмена информацией между людьми, а к условиям, в которых оно осуществляется, к внеязыковому контексту общественной коммуникации.

Есть еще 2 момента, связывающие имена Шлейермахера и Дильтея в русле герменевтической проблематики:

- 1) понятие герменевтического круга;
- 2) идея бессознательного в творчестве художника и в постулировании необходимости явного его выделения интерпретатором.

Дильтей понятие герменевтического круга включил как важнейшее в свой инструментарий. Он разделял точку зрения своего предшественника на круг как «мнимый круг», признавая в этом процесс постижения целого при помощи все время уточняющегося истолкования целого и 2 типа отношений «часть-целое», где 1-й тип – это отношение части произведения ко всему произведению как к целому, 2-й тип – это раскрытия отношения произведения как части ко всей совокупности внешних и внутренних условий жизни автора произведения как целого.

Дильтей, наследуя проблематику герменевтического круга от Шлейермахера, усмотрел в нем не только освобождение от гнета фактичности, но и признал отдельное жизненное проявление исходным из всей совокупности целого. Собственно герменевтический круг для него есть КОНСТРУИРОВАНИЕ УНИКАЛЬНОСТИ «единичного проявления жизни» из составляющих его частей.

Заслуживает подробного рассмотрения взгляд Дильтея на 2 типа понимания, выведенных Шлейермахером. Различие между ними подобно различию между дедукцией и индукцией, между анализом и синтезом. 1-й вид понимания – истолкование смысла части на основе знания о смысле целого, из знания о целом дедуктивно выводится знание о части – «о единичном жизненном проявлении». Такая операция аналогична анализу. 2-й вид понимания – интерпретация «единства жизненных проявлений», герменевтический синтез с помощью особой индукции, направленной от искусственно выбранных частных случаев к целому, представляющему собой единый внутренний мир других людей. Основой для такого «мереологического скачка» Дильтею служит аналогия – существенное сходство внутренней жизни индивидов.

Но, наследуя проблематику Шлейермахера, Дильтей утратил главное ее достоинство – диалектичность, что дает основание согласиться с исследователями данной темы в оценке вклада Шлейермахера в теорию герменевтического метода как более весомого, чем дильтеевское истолкование вопросов, связанных с герменевтическим кругом (27, 63).

Что касается аспекта бессознательного, учитываемого после Шлейермахера его последователями – Блассом и Дильтеем, то здесь можно обнаружить ту линию, что приведет к соединению идей герменевтики и психоанализа в XX веке. Но формула «понять автора лучше, чем он сам понимал себя» действительно дала плодотворные результаты как в деятельности Шлейермахера, так и в трудах Дильтея. Искусство интерпретации, а речь у этих исследователей идет именно об искусстве интерпретации, как раз состоит в умении видеть невидимое – ментальное. Сделать бессознательное достоянием знания – обязанность интерпретатора, и без обращения к психоанализу в контексте заявленной проблемы здесь не обойтись.

Оценивая роль Дильтея в становлении герменевтики как философской дисциплины, Гадамер писал: «Дильтей расширил герменевтику до органа наук о духе.» (10). В этом и заключается достижение Дильтея.

1.8. Герменевтика XX века

На рубеже веков сложилась ситуация, позволившая ввести герменевтические идеи в философско-методологический контекст. Работа исследователей в пограничных областях между философией, филологией, историей, социологией привела к общей тематике, сделав ее достоянием практической сферы, которая и обеспечила взаимодействие между индивидами и коллективами, а также между тем, что можно назвать организациями, институтами, образующими систему.

И здесь прежде всего нам необходимо выявить главное действие, которое принималось бы в качестве оси в отношениях между науками и обосновывало бы применение герменевтического инструментария. Вычленение из комплекса наук группы гуманитарных наук, или наук о духе, произведенное Дильтеем, идея строгой научной философии и феноменологический метод Э.Гуссерля, обоснование онтологической герменевтики и введение языковой проблематики в философию М.Хайдеггером, истолкование значения как интерпретации Ф.Ницше – все это явилось единой творческой лабораторией, в которой зародились и другие, более поздние, герменевтические концепции А.Уайтхеда, Э.Бетти, Г.Гадамера, П.Рикера, Э.Корета и другие.

Заслуга Дильтея заключалась в разработке философских основ гуманитарных наук, «понимающей социологии» и категории понимания. Здесь-то и возникает центральная проблема, способная указать на ось, координирующую науки, – проблема отношения между содержанием и смыслом, между жизнью, носителем значения, и духом, носителем энергии, способным связать их воедино. Чтобы состоялось понимание, есть необходимость перенести в саму жизнь ту логику имманентного развития, которую Гегель назвал ПОНЯТИЕМ. И, создавая философию жизни, можно ли воспользоваться всеми ресурсами философии духа? Таково главное затруднение, объясняющее поиск ответа в обращении к феноменологии Гуссерля, где можно найти соответствующую структуру, к которой, говоря словами П.Рикера, был бы «привит герменевтический черенок, как к молодому растению.» (35, 7).

Резкий поворот проблематики онтологии понимания Хайдеггера (1889-1976), произошедший в его творчестве в 1936 году, переносит нас сразу же в иную плоскость: у этого философа понимание не является способом познания, его понимание – это СПОСОБ БЫТИЯ. И тогда вопрос: “При каком условии познающий субъект может понять тот или иной текст?” – снимается, заменяясь другим: «Что это за существо, бытие которого заключается в понимании?» Произошло переворачивание вопроса – на место эпистемологии интерпретации встала онтология понимания. Таким образом, герменевтическая проблематика становится областью Аналитики того бытия, которое существует понимая.

Чтобы лучше понять смысл революции в мышлении, предложенной онтологией понимания Хайдеггера, нужно обратиться к феноменологии Гуссерля (1859-1938), создавшего предпосылки для обоснования Хайдеггером герменевтики наличного бытия. Вклад Гуссерля в герменевтику двойствен. С одной стороны, Гуссерль вышел за пределы субъект-объектных отношений, на котором строилась теория познания, задавшись глобальным вопросом о бытии, чтобы дойти до связи исторического бытия с бытием совокупным, с тем бытием, которое существует понимая. С другой стороны, в поздних трудах Гуссерль соединяет критику объективизма с позитивными разработками, пролагающими путь онтологии понимания: эта новая проблематика имеет темой «жизненный мир», т.е. пласт опыта, предшествующий субъект-объектному отношению.

Точка отсчета форм понимания – в плане языка (35). Гуссерль, как видим, создал предпосылки для обоснования Хайдеггером наличного бытия. Так понимание было введено в экзистенцию наличного бытия.

Существо человека есть DASEIN, говорит Хайдеггер (51, XXII). Это значит, что человек есть особое место в бытии, его «здесь», такая точка в нем, в которой только и может быть поставлен вопрос о смысле бытия. К бытию как предельной смысловой возможности человек приходит через понимание. Понимание, таким образом, выступает не в качестве черты человеческого познания, а в качестве определяющей характеристики самого его существования,

не как свойство познавательной активности человека, а как способ его бытия. Это положение повлекло за собой радикальный пересмотр герменевтической практики. Во-первых, изменились цель и смысл истолкования. Истолкование перестало быть внешней задачей по отношению к истолковываемому, превратившись в экзистенциальную акцию: понимание текста у Хайдеггера «всегда предопределено забегающим вперед движением предпонимания» истолковываемого – в то время как традиционный герменевтический круг кульминацией определял «акт дивинации, когда толкователь целиком переносится в автора текста, тем самым разрешая все непонятное и озадачивающее, что содержит в себе текст.» (11, 78).

Подлинным предметом герменевтического анализа Хайдеггер сделал язык, потому что слово не только проясняет, но и затемняет. С другой стороны, язык (а не человек) является, по мнению Хайдеггера, субъектом речи, поэтому язык выступает как сущностное свойство человеческого бытия. А так как понимание возможно только в языке и при помощи языка, то язык определяет постановку всех герменевтических проблем. Поскольку в языке отражается весь мир человеческого существования, герменевтика у Хайдеггера через язык «выходит» на бытие – и метод «опрашивания» бытия становится необходимым моментом герменевтического инструментария.

В.Г.Кузнецов, анализируя роль языка в герменевтике Хайдеггера, писал: «Онтологизируя языковую проблематику герменевтики, Хайдеггер способствует превращению герменевтики в учение о бытии, закрепляя тем самым ее философский статус. Вместо гуссерлевской трансцендентальной феноменологии Хайдеггер предлагает «герменевтическую феноменологию», в которой вопрос о смысле существования равносителен вопросу о смысле познанного. Понимание здесь выступает первоначальной формой человеческой жизни, а не только методической операцией (27, 68-69). Так, Хайдеггер, анализируя стихотворение С.Георге «Слово», подчеркивает существенное отличие языка поэтического от обычного: поэзия сама берет слово, в котором скажется искомая герменевтикой мудрость языка (в то время как обычный язык –

пассивный материал интерпретации). Там, где не хватает слова, там и не может быть ничего – вслед за поэтом концептуально утверждает герменевт. У Георге в стихах предметы ждут, просят, требуют поименования, причем это разворачивается в сакральном освещении – во имя Бога! И Хайдеггер замечает: поэт пережил поэтическое призвание в смысле «призывания» к слову как к источнику бытия. Один из исследователей творчества Хайдеггера Е.В.Фалев процитировал из лекции герменевта «Сущность языка» следующее: «Должен говорить сам язык, потому что только так мышление может вступить в собеседование с поэзией, в которой также сказывает себя сам язык.» (45). Никто не требует непосредственной однозначной понятости от музыки, изобразительного искусства, поэзии. Хайдеггер и для мышления отстаивает право на непонятность, т.е. беспонятность. Понятийный способ выражения, по Хайдеггеру, -существенная черта метафизики, которую в своих трудах герменевт «перерос» уже в 1936 году. С переходом от метафизики к герменевтике он оставил понятия в стороне, чтобы пережить сущность языка, т.е. отношение между словом и вещью. Таким образом Хайдеггер закрепил за герменевтикой философский статус, причем поставил ее в центр всей гносеологической и онтологической проблематики. «Акт именования, понимаемый как интерпретация зова бытия, т.к. акт в широком смысле слова герменевтический, становится теперь не только основанием для возможности познания чего бы то ни было, но и условием возможности существования самого объекта познания, определенной в своем существе вещи. Кажущийся произвол поэта в установлении сущего сводится к послушному следованию зову бытия...» (45).

Г.И.Рузавин трактует позицию Хайдеггера следующим образом: его «... герменевтика имеет дело не столько с правилами интерпретации текстов, сколько с нашим общим отношением к миру, в котором мы живем. По сути дела, она представляет собой феноменологическое определение специфики самого человеческого существования, так как понимание и интерпретация составляют фундаментальные способы человеческого бытия, а

поэтому он рассматривает философию как герменевтическую интерпретацию этого бытия.» (37, 32).

П.Рикер отметил, что большое значение герменевтическая проблематика и сама герменевтическая техника имели для философии Ф.Ницше (1844-1900), деятельность которого Рикер рассматривает в ряду Маркса и Фрейда – по принципу общего для них подхода к герменевтике: все они оперировали понятием «интерпретация». Знание для Ницше всегда являлось интерпретацией. Что касается общности, то Рикер конкретно отметил следующее: «Все трое открыли горизонты для более аутентичного слова, для нового закона истины, пользуясь при этом не только искусством «разрушительной» критики, но и искусством интерпретации. Декарт победил сомнение в вещи при помощи очевидности сознания; а эти трое победили сомнение в сознании путем истолкования смысла. Начиная с них, понимание становится герменевтикой: отныне искать смысл не значит разбирать по складам осознание смысла, а значит расшифровывать выражения смысла в сознании... Все трое, идя различными путями попытались привести в соответствие свои «сознательные» методы с «бессознательной» работой шифровки, которую они приписывали воле к власти, социальному бытию, бессознательному психическому.» (35, 231-232).

Интерпретация в истолковании Ницше становится универсальной категорией, она «схематизирует хаос реальности». Реальность объективно содержит много возможностей для различных истолкований. Понятия у Ницше предстают как многозначные символы, интерпретация служит средством обоснования универсальной связи мира. Как отмечает В.Г.Кузнецов, «для сегодняшней герменевтики существенны понимание Ницше языка и искусства, а также его критика историзма.» (27, 66).

Обращение Ницше к языку с содержанием «способа данности всякого духовного опыта» унаследовали такие герменевты, как М.Хайдеггер, Г.Гадамер, Э.Корет и другие.

На формирование различных герменевтических направлений повлияли исследования А.Н.Уайтхеда (1861-1947) – английского логика, философа, математика. Для достижения понимания Уайтхед выдвинул 2 способа:

1) внутреннее понимание – рассмотрение отдельно составляющих факторов, синтез которых дает полную картину понимаемого положения; этот способ объясняет положение дел как следствие обобщения, интеграции знания о частях целого;

2) внешнее понимание – непосредственно как целое, без промежуточных ступеней анализа и независимо от того, доступно оно анализу или нет; этот способ объясняет положение дел как каузальный фактор.

Оба эти способа понимания находятся во взаимосвязи, предполагают друг друга, но ими не исчерпывается вся проблематика понимания и герменевтики. Своей трактовкой понимания Уайтхед стремился решить проблему соотношения герменевтики (как части методологии) и науки.

Уайтхед развил теорию познания, носящую «явленческий» характер в рамках герменевтической философии, охарактеризовав ее как «универсальную перспективную связь интерпретаций». Ход рассуждения его таков. Он отвергает метафизические теории самосознания и методологический объективизм и показывает, что преобладание существования над бытием ведет к теории интерпретации, к универсальной относительности истолкования любой реальности. Познание явлений, которые лишь в определенном смысле существуют, но не могут быть признаны реальными, невозможно при помощи наблюдения и непосредственного созерцания (интуиции). Этот трансцендентальный остаток представляет собой некие сущности, которые могут быть поняты (познаны) при помощи интерпретации -только интерпретация придает смысл эмпирически не постигаемым сущностям, создавая тем самым возможность для их постижения разумом.

Взгляды Уайтхеда на проблемы истолкования знания формировались в условиях, когда Хайдеггер предложил понятие апофантического суждения, принадлежащего осмотрительному истолкованию (51,21), производящего, по его словам, «модус процессов истолкования наличного бытия» и обосновывающего «герменевтику фактичности», когда сказывалось влияние Ницше, отрицавшего корреспондентскую модель знания и отстаивавшего тезис о языке-носителе поэтически-метафорических возможностей. В это

же время герменевтика Гадамера указывала на преимущество «слова» над «предложением». Уайтхед так же основывал свою логику на относительности апофантических высказываний. Специфика языкового синтеза, возникающего благодаря обобщению результатов предшествующих истолкований и содержащейся в языке (по Ницше) возможности истолкования, позволяет Уайтхеду выделить доказательство как метод философского исследования, но при этом он доказательство рассматривает в двух плоскостях – философской и логической, суммируя результат этого рассмотрения в пользу понимания. Доказательство в философии есть средство демонстрации и цель знания. Логическое доказательство в отличие от философского опирается на посылки, являющиеся очевидными, поэтому все логические доказательства понятны. Соединив значимость философских доказательств с очевидностью логических демонстраций, Уайтхед достиг цели: он сделал философию пониманием (44, 388). С его точки зрения, полное понимание – «это завершённое схватывание вселенной во всей ее тотальности.» (44, 371).

Укажем на самое важное для нашей концепции (художественной герменевтики) свойство, утверждённое этим мыслителем: «Понимание никогда не представляет собой завершённого, статичного состояния ума. Оно всегда имеет характер процесса проникновения – неполного и частичного... Когда мы осознаем себя участвующими в процессе проникновения, мы достигаем большего самопознания, чем тогда, когда ощущаем завершённость работы нашего разума.» (44, 371-372).

Концепцию «искусства интерпретации окружающего нас мира» (3, 168) предложил известный герменевт П.Рикер (родился в 1913 году), представляющий гносеологическую герменевтику. Центральной проблемой его универсальной методологии является проблема диалектики объяснения и понимания. Вспомним, что Дильтей понимал отношения понимания и объяснения как дихотомию, представляя их как функции, свойственные противоположным группам наук, т.е. гуманитарные науки располагали пониманием, науки о природе – объяснением.

«Все изменилось, – заявил Рикер, – в XX веке, когда произошла семиологическая революция и началось интенсивное развитие структурализма.» (34, 7). Обоснованная Соссюром пара «язык – речь» опровергла, по словам Рикера, основной тезис дильтевской герменевтики.

Диалектику понимания и объяснения П.Рикер уточняет по аналогии с диалектикой постижения смысла текста при его чтении. Восприятие текста как целого имеет характер круга в том смысле, что знание целого предполагает знание его частей и всевозможных связей между ними. Многообразии интерпретаций, по логике Рикера, составляет суть герменевтики. Он заявляет по этому поводу следующее: «... множественность интерпретаций и даже конфликт интерпретаций являются не недостатком или пороком, а достоинством понимания, образующего суть интерпретации; здесь можно говорить о текстуальной полисемии (курсив мой – Т.З.) точно так же, как говорят о лексической полисемии.» (34, 8). Эти идеи легли в основу его теории интерпретации. Любые проявления человеческой культуры и деятельности (миф, религия, искусство, сновидения) «рассматриваются им как символический текст, характеризующийся интенциональной структурой двойного значения, где понятие -означает так истолковать текст, чтобы за одним смыслом увидеть другой, не просто «скрытый», но порождаемый в ходе самой интерпретации. (47, 559). Такая процедура истолкования, сторонником которой является Рикер, придает огромное значение символу, поскольку, по мнению Рикера, она позволяет через символ «проступить» бытию. Эта концепция герменевтики и символа у Рикера родственна идее «символического описания» П.А.Флоренского, открывшего символическую природу «духовного видения»; в своих размышлениях о назначении искусства П.А.Флоренский отметил, что в изображенных ликах святых «эмпирическая кора насквозь пронизана светом свыше.» (48, 39). Дискурс, всегда многозначный, противопоставляется Рикером тексту и выступает в качестве посредника понимания человеком себя в мире.

Не принимая онтологического истолкования герменевтики, идет по традиционному пути понимания ее как теории интерпретации другой известный герменевт – Э.Бетти (41, 40). Он сохраняет методологическое значение категории понимания, ставя перед собой задачу определить процесс объяснения вообще. По его мнению, объяснение только подводит к пониманию; процесс объяснения призван решить проблему понимания, которая имеет множество оттенков. В свою очередь феномен «элементарного понимания» как языкового явления поможет понять процесс объяснения. Бетти определяет понимание как узнавание и реконструкцию смысла текста.

Понимание для Бетти есть методическая операция, результатом которой является реконструкция смысла текста, опирающаяся на интерпретационную гипотезу. Методика интерпретации имеет 4 канона:

1) «канон имманентности герменевтического масштаба» – это требование соответствия герменевтической реконструкции точке зрения автора; как видим, он направлен против принципа Шлейермахера «лучшего понимания», хотя и не противоречит другому его принципу – принципу вживания;

2) «канон тотальности и смысловой связанности герменевтического исследования» – это прояснение единства целого через отдельные части, а смысла отдельных частей – через единство целого (принцип герменевтического круга в формулировке Бетти);

3) «канон актуальности понимания» – необходимость соотнесения собственного «духовного горизонта» с произведением прошлого при реконструировании чужих мыслей;

4) «канон смысловой адекватности понимания, или канон герменевтического смыслового соответствия», направленный на интерпретатора, – требование «собственную жизненную актуальность согласовывать с толчком, который исходит от объекта».

Предположение Бетти о том, что реальный процесс создания текста содержит общий закон метода (эмпирический ход = теории интерпретации), очень повлияло на последующих исследователей.

Особое влияние на современную западную философию оказали идеи Г.-Г.Гадамера (род. в 1900 г.), осуществившего синтез «экзистенциальной герменевтики» М.Хайдеггера с герменевтической традицией. Критически осмыслив предшествующее развитие герменевтики, Гадамер пришел к заключению, что основными теоретическими установками герменевтов были установки Шлейермахера и Гегеля, причем по направленности он назвал их противоположными.

Шлейермахер стремится к «воссозданию прошлого состояния» произведения искусства, к «исторической реконструкции». Оценивая в целом герменевтику Шлейермахера, Гадамер заключил: «Воссоздание ... прошлого состояния, которое было «дано» художнику, введение в прошлый стиль – все эти средства исторической реконструкции могли претендовать на то, чтобы сделать понятным истинное значение произведения искусства и чтобы на них можно было опираться в борьбе против неправильного понимания и ложной актуализации.» (27, 72). Такая «репродукция прошлой продукции», или стремление к воссозданию прошлого не составляет, по мнению Гадамера, истинной сути герменевтики.

Гадамер точно подметил коренное отличие Шлейермахера от Гегеля в герменевтическом аспекте, подчеркнув, что для Гегеля «сущность исторического духа состоит не в восстановлении прошлого, а в мысленном посредничестве с современной жизнью.» Целью герменевтического искусства для Гегеля было не «вживание в мир автора», а «представление его в себе» для актуализации его для себя.

Намечая дальнейшее развитие герменевтики, Гадамер задумал ее «онтологический поворот ... к путеводной нити языка» (11). На эту связь указывал еще М.Хайдеггер – Гадамер во многом следует своему учителю, создавшему онтологическое направление в герменевтике. Поэтому, встречая у Гадамера термин «понимание», следует помнить об особых коннотациях, приданных ему М.Хайдеггером (11, 7). Для этого еще раз приведем основание герменевтики Хайдеггера: существо человека есть DASEIN, т.е. человек есть особое место в бытии, его «здесь», такая точка в нем, в которой только и может быть поставлен вопрос о смысле бытия. К бытию

как к предельной смысловой возможности человек приходит через понимание. Понимание, таким образом, как мы уже отмечали выше, анализируя суть онтологической герменевтики, предстает в качестве определяющей характеристики самого его существования, как способ его бытия (51, 30). В этом – коренное отличие от герменевтики гносеологической, где понимание выступает как одна из черт человеческого познания, скажем, наряду с объяснением (П.Рикер), и от герменевтики методологической, где понимание достигается через выработку определенных методов, являясь свойством познавательной активности человека (Бетти).

Отметим категории, которыми оперирует последователь Хайдеггера. Это – предпонимание, традиция, предрассудок, горизонт понимания.

Предпонимание – это предпосылка понимания, одно из его условий. Совокупность предрассудков и «предсуждений», обусловленных традицией, составляет то, что Гадамер называет «горизонтом понимания». Центральным, обуславливающим все остальные, у него является понятие предрассудка, лишённого у Гадамера негативной оценки: «Предрассудком является суждение, которое имеет место для окончательной проверки всех фактически определяющих моментов. Следовательно, «предрассудком» не называют ложное суждение, в его понятии заложено то, что может быть оценено позитивно и негативно, – такова мотивация терминологического утверждения данного слова. Традицию Гадамер понимает как одну из форм авторитета, связывающую историю и современность. В современности живы элементы традиции, названные Гадамером предрассудками.

В обычном восприятии понятие предрассудка двойственно. Как правило, к ним относят некоторые негативные явления прошлого, которые тормозят ход исторического развития. После мотивированного Гадамером обоснования этого слова понятие предрассудок получает новое содержание – «то, что предшествует процессу рассуждения (ПРЕД-рассудок)». Следовательно, предрассудки в контексте онтологической герменевтики Гадамера являются необходимыми, объективно заложенными в языке и в способах мыслительной деятельности

людей компонентами, влияющими на речемыслительную и понимающую деятельность человека; таким образом, они обязательно должны учитываться в герменевтических методиках. Поэтому Гадамер заостряет внимание на проблеме учета предрассудков как главной: «Для исторической герменевтики можно сформулировать центральный вопрос, ее основной теоретико-познавательный вопрос: в чем состоит причина законности предрассудков? Что отличает законные предрассудки от всех бесчисленных предрассудков, чье преодоление является задачей критического разума?» (10, 261).

Любая традиция нерасторжимо связана с языком – в нем она выражается и им обуславливается. Это утверждение не требует доказательств, поскольку оно становится очевидным в процессе анализа. Мы же приведем здесь тезис Гумбольдта: «Язык является носителем и внутренне схематизирующей силой мировоззрения, он сам содержит в себе мировоззрение». Отсюда вытекает следствие: именно язык как структурный элемент культурного целого является главным предметом и источником герменевтического опыта. Гадамер исходит из положения Шлейермахера о том, что «все пред-полагающееся в герменевтике есть только язык и все относящееся к ней, включая также объективные и субъективные предпосылки, должно браться из языка».

Хайдеггер называл язык «домом бытия». Если понимать язык как способ бытия человека, сущностное его свойство, то можно относиться к нему как к условию познавательной деятельности человека. В этом и заключается тенденция к онтологизации понимания, в равной мере проявленная как у Хайдеггера, так и у Гадамера. Корни такого герменевтического подхода уходят в науку прошлого – в концепцию понимания языка В.Гумбольдта. Об этом пойдет речь позже, а пока отметим сущностное, давшее плоды в XX веке. Гумбольдт определил язык как деятельность духа, поскольку бытие духа вообще может мыслиться только в деятельности. Он выдвинул на передний план деятельностный подход как основополагающий принцип анализа языка и всех его функций, в том числе и функции понимания.

Язык, по Гумбольдту, заключается в акте своего действительного порождения, цель деятельности духа в языке – понимание (15).

При таком подходе, когда понимание считается такой же неотъемлемой функцией языка, как говорение, а язык – существенным свойством бытия, понимание из модуса познания превращается в модус бытия. Выяснение онтологического статуса понимания как момента жизни человека подчеркивает философскую значимость герменевтики, разработанной Гадамером. Если прежде основной задачей герменевтов являлась методологическая ориентация на феномен постижения смысла, то у Хайдеггера и Гадамера герменевтика становится учением о человеческом бытии.

Философская герменевтика четко очертила сферы применимости различных методов интерпретации или, как называет их Рикер, «герменевтических систем».

Определенную роль в росте философской популярности в Европе и Америке сыграл Эмерих Корет (р. в 1919 году) – австрийский религиозный философ и теолог. Используя положения экзистенциальной герменевтики Хайдеггера и Гадамера, с помощью герменевтического инструментария, Корет трактует пребывание в «мире» как исходную априорную константу человеческого бытия. «Мир» для него – совокупность феноменов сознания, обладающих социокультурным и индивидуальным содержанием. Согласно его взглядам, человек подключается к целостности исторического опыта, который запечатляется в языке, через «горизонт мира» и таким образом обретает видение мира. Сущность человека Корет рассматривает как сложную духовно-материальную субстанцию, а цель и смысл человеческого существования видит в созерцании Божественного Абсолюта (27).

Очень тщательно Корет исследовал категорию понимания как ключевую категорию герменевтики. Понимание для него – постижение смысла, осуществляемое с помощью внутренней пронизательности. Первоначальной его формой можно считать в первую очередь понимание разговорное. Для понимания языковых выражений существенным является наличие диалога,

который характеризует понимание как трехплоскостную структуру, поскольку понимание, как и высказывание, относятся к вещи; о вещи при этом можно знать лишь посредством языка, не имея ее в непосредственном восприятии. Его концепция системы понимания языковых выражений представляет 3 типа отношений:

- 1) «понимание – языковое выражение»;
- 2) «понимание – действительность»;
- 3) «языковое выражение – действительность».

Понимание языковых выражений есть постижение их смысла (значения). Понимание вещей есть проникновение в их смысл. Отношение между языковым выражением и внелингвистической реальностью – определяющий момент при постижении смысла и значения выражений языка. Это отношение – семантическое. Корет различает собственно человеческое понимание и понимание вещное: в обращении с вещами мы пытаемся постигнуть их смысловые и целевые отношения, т.е. охватываем 2 сферы – теоретическую (знание вещей) и практическую (их правильное использование). Человеческое понимание, по Корету, является «в такой же мере фундаментальным, как и универсальным явлением». На нем основано всякое, в том числе и научное, познание. Понимание – фундамент духовной деятельности.

«Мир понимания» – это понятие многие герменевты толкуют по-своему, ссылаясь на то, что общепринятое определение слишком вольно, многозначно. Для Корета «мир понимания» – действительность, освоенная человеком, действительность, как она дана человеку, им познана и понята, «какое значение она имеет для человеческого наличного бытия в качестве совокупности его жизненного пространства и горизонта понимания.» Языковое истолкование является при этом важнейшим элементом, участвующим в формировании «горизонта понимания», т.е. универсальной основы того, где мы «всегда-уже» находимся.

Анализируя понятийный аппарат, развитый герменевтами, нельзя не упомянуть очень важный для их исследовательской деятельности аспект – проблему соотношения понимания и истины. Вопрос об истине считается кардинальным и требует от герменевтов решения в любой исследовательской плоскости.

Существует достаточно много воззрений на истину. Назовем самые влиятельные.

Корет: «Всякое понимание – это стремление постичь истину.» (27, 76). По его мнению, понимание уже является методом постижения истины, поскольку относится к объяснению полагаемого смысла. Герменевтика должна, считает Корет, отличать истину понимания от истины познания, но при этом необходимо учитывать их связанность, невозможность их противопоставления в принципе. Хайдеггер: «Истина есть историческое явление бытия.» (52, 77). У Хайдеггера история бытия – «почти мифическая». Поэтому его истина – это «открытость» и одновременно «сокрытость» бытия (52, 86-87), т.е. обнаружение истины, куда включается историческое событие, напрямую зависит от субъекта, исследующего тот или иной исторический феномен, – от степени его осведомленности, уровня его интеллекта и его меры возможностей понимания.

Такое понимание истины очень близко ученику Хайдеггера -Гадамеру, но он расходится со своим учителем в понимании истории, не принимая его «почти мифическую историю бытия». Гадамер противопоставляет ей «историю действий»: у него истина является «действенно-историческим явлением» (11, 333), когда историческое событие отражено и истолковано в своем смысле. Слово прошлого должно быть соотнесено с миром нашего исторического горизонта понимания. Лишь при учете исторических условий, исторически обусловленного горизонта понимания и других приобретенных знаний исследователю открывается взгляд на интересующий его фрагмент истории – как определенное царство вещей и его смысловое наполнение. В этом, как видим, общность воззрений Гадамера и Хайдеггера.

Книга Гадамера, целиком посвященная этой проблеме, – «Истина и метод» – стала программным произведением современной философской герменевтики. В этой книге Гадамер утверждает истину как свойство понимания, а метод – как свойство дисциплин, исходящих от истолкования, тем самым противопоставляя метод истине, указывая на их несовместимость. Поскольку метод – примета научного познания, то Гадамер указывает, что научно-теоретическое освоение мира – лишь одна из возможных

позиций человеческого бытия. Он выделяет еще 3 формы связи человека с миром:

- 1) эстетическое измерение;
- 2) исторический опыт;
- 3) языковая форма связи человека с миром.

Все три названия форм связи человека с миром несет на себе печать условности. Гадамер отмечает искусство как способ раскрытия истины (эстетическое) вопреки влиянию Канта, который усматривал основу прекрасного в априорной структуре субъективности. Из исторической сферы в XIX веке изъяли «герменевтическое измерение» – таково мнение автора (историю стали изучать вместо того, чтобы ее понимать). Что касается языкового аспекта, то и здесь произошли негативные, по мнению Гадамера, изменения: к текстам прошлого стали подходить «лишь исторически», т.е. рассматривать их исключительно как продукт определенных социально-культурных обстоятельств. Интересно, что на эту ограниченность в трактовке истории указывал в свое время Дильтей, предлагая для истинного осмысления прошлого не только объяснение, но и понимание через воспроизведение феноменов как уникальное порождение индивидуальности. Но для понимания недостаточно перемещения интерпретатора в «горизонт» автора -необходимо «переплавление» их горизонтов. И оно возможно лишь благодаря чему-то третьему, тому общему, в чем позиции обоих -автора и интерпретатора – смогут примириться. Таким «третьим» является язык как особая реальность, внутри которой человек себя застает и которая не может быть схвачена средствами социологического или психологического исследования. Именно в сфере языка, утверждает Гадамер, осуществляется понимание человеком мира, его самопонимание и понимание людьми друг друга. Язык, по мнению Гадамера, является не только основным условием возможности человеческого бытия, но и бытием, «которое может быть понято».

Общие итоги.

Герменевтическая проблема понимания затрагивает прежде всего языковое понимание высказанного или написанного слова или исторического (литературного, юридического, философского)

текста. Проблема понимания является центральной проблемой герменевтики. Историческое развитие герменевтики было обусловлено прежде всего поиском средств, активизирующих решение проблемы освоения содержательности текста. Диапазон трактовок понимания в герменевтике достаточно широк – от психологической установки (Шлейермахер) до объявления понимания категорией теории познания (Дильтей), от усвоения смысла выражения языка (Рикер, Шпет) до придания пониманию статуса реального существования (онтологическая герменевтика Хайдеггера и Гадамера).

Языковое поле, многоаспектное по своей природе, представило проблему понимания столь же многогранно. Ее решением заняты представители различных наук, чем и объясняется огромное количество точек зрения по этому поводу. Можно без преувеличения сказать: сколько существует областей в научной и практической деятельности человека, связанных с пониманием языка, столько существует и трактовок понимания. Нас же эта проблема понимания должна интересовать с точки зрения теоретического осмысления и практических результатов функционирования языковых знаков.

Известный ученый А.Ф.Лосев назвал принцип понимания однопорядковым с принципом отражения, подчеркивая тем самым его основную примету – адекватность восприятия сущностного (30).

Давая оценку современному русскому языкознанию, которое, по его мнению, «влачит жалкое существование в цепях допотопного психологизма и сенсуализма» (31, 615), он тем не менее воспринял как существенное достижение то обстоятельство, что из философской сферы в русскую науку влилось феноменологическое учение Гуссерля, взгляды которого во многом ученый разделял. Гуссерль в числе важнейших решает проблемы понимания и истины, а точку отсчета для осуществления понимания он находит в языковом плане.

Назовем основные линии развития герменевтики, получившие в XX-м веке новый импульс. Как показала история, важную роль сыграла концепция Шлейермахера, ибо многое из его трудов повлияло на мировую герменевтическую мысль (ее представляют Гуссерль, Хайдеггер, Гадамер, Ницше, Фрейд, Рикер и, в частности,

русские ученые – Г.Г.Шпет, М.М.Бахтин, А.Ф.Лосев, Ю.М.Лотман, Д.С.Лихачев).

Наиболее плодотворным оказался идущий от Шлейермахера принцип разделения объективной и субъективной сторон исследуемого текста. Для убедительности проследим его траекторию во времени, включая XX век, век итогов.

Идея внутренней формы слова, привнесенная в герменевтику Шлейермахером, нашла поддержку и развитие в научных трудах В.Гумбольдта (1767-1835). Разделяя язык и речь, он также подводит исследователей лингвистической проблемы к понятиям внешнего и внутреннего в отношении текста, требующего понимания. Этот подход, в свою очередь, оказался близким Фердинанду де Соссюру (1857-1913), швейцарскому языковеду, основоположнику структурной лингвистики в Европе. Фердинанд де Соссюр, предложив рассматривать язык как систему (структуру), разграничил лингвистику языка и лингвистику речи, синхронию и диахронию.

В нашей русской исследовательской практике подобную концепцию развил ученый-филолог М.М.Бахтин: сигнал узнается, а знак понимается – такова его аргументация разведения на внутреннее и внешнее. Таким образом, внешняя сторона различается как обозначение того, что требует осмысления. Из этого М.М.Бахтин заключает: внутреннее и есть содержание, мысль.

Стремление сделать мысль обоснованной через слово подчеркивается и Г.Г.Шпетом, и М.М.Бахтиным, и А.Ф.Лосевым; А.Ф.Лосев, к примеру, утверждал: «Тайна слова – именно в общении с предметом и в общении с людьми.» (29, 181).

В истории русской герменевтики после плодотворных работ философа, эстетика и поэта В.С.Соловьева, посвященных природе символа, сложились 2 направления, отвечавших цели поиска этого мыслителя, – установлению связи слова, символа, понятия, идеи и образа с действительностью, вещь и сущностью в русской мысли, в культуре вообще.

Одно из этих направлений, созвучное концепции В.С.Соловьева, представлено колоссальными трудами А.Ф.Лосева и по сути является

герменевтическим, поскольку от начала до конца ориентировано на исследование вещей, явлений и понимание их через язык.

Обратимся к главной мысли его работы «Философия имени». Здесь А.Ф.Лосев буквально градуирует тончайшие понятийные различия, однако понятие логоса как сущности у него идентифицируется с «предметной сущностью»: «Предметная сущность одною своею стороною непосредственно участвует в стихии слова... другая же сторона остается вне слова, конструируя собою предмет, независимый от изменения его в слове и словах.» (30, 48). Ученый подчеркивает рефлексивно-генетическую связь «предметной сущности» со словом, отождествляя их, а смысловой образ сущего называет идеей, или «словом вещи». Формирование смыслового образа представлено у мыслителя как операция сознания – погружение сущности в существование самой вещи, «действительной сущности», носящее название «энергема» (30, 62). Иначе говоря, «воплощенный логос» и должен быть понят как «форма» вещи в этом значении: «Сущность определенная», «сущность в модусе явленной» (выраженной), «энергема» – все это является у Лосева своеобразным синонимическим рядом названия процесса рождения смысла (что у Шлейермахера и его последователей называется герменевтическим кругом), снимающего противоположность формы и содержания, формы и сущности. Сравним: у Аристотеля различается форма как «морфа» и «логос» (2, т.1, 63-363).

Исследователь герменевтической проблемы Ю.Л.Курикалов обнаружил содержательное сходство этих понятий («энергема» А.Ф.Лосева и «воплощенный логос» Аристотеля) и выразил их общую суть на языке современных герменевтов-философов – “полное информационное содержание вещи в ее реализованной функциональной структуре” (29, 193). Выдвигается и другой вариант, плодотворный по смысловой нагрузке: представить «воплощенный логос» как антиэнтропийную «сущностную информацию» вещи, назвав это «энлогией» (примечательно, что слово «эн-логия» этимологически соотносимо со словом «ин-формация»). Наблюдение приводит еще к одной заслуживающей внимания параллели: трактовке «явленной сущности» А.Ф.Лосева как «энергема» соответствует идея «радиальной энергии» Тейяра де Шардена,

синтезировавшего в ней сущностные свойства информации и энергии (53).

Остается – в контексте намеченного краткого экскурса – рассмотреть понимание А.Ф.Лосевым логоса. Для этого необходимо учесть путь многоступенчатого восхождения сущности от «меона» («меон» – ничто) как инобытия, проделанный ученым в процессе поиска важных звеньев, формирующих это понятие. Логос у А.Ф.Лосева – «становление сущности в инобытии», или «смысл инобытийного становления сущности». Логос – энергема – «меон в модусе осмысления» различаются иерархически, ибо энергия – смысл сущности, а логос – смысл энергии:

Эта дифференциация филигранно отточенных, с точки зрения формулирования, и зафиксированных стадий позволяет обнаружить иерархическую природу звеньев на пути к выявлению сущности как сложного энергетического процесса формирования важнейшего герменевтического термина «логос», обогащая при этом рефлексивный понятийный аппарат. Компоненты, находящиеся на разных ипостасях восхождения сущности к своему проявленному образу через логос, могут пополнить герменевтический инструментарий для исследования любого текста. В принципе мы располагаем благодаря теоретическому наследию А.Ф.Лосева метаязыком философской феноменологии, столь близкой автору (30, 615).

Поскольку мы коснулись метаязыка, позволяющего объединить многие научные области в некий междисциплинарный комплекс (особенно – филологию и философию), то обратимся ко 2-му направлению, созвучному идеям В.С.Соловьева о природе символа и внутренних связях его со словом и действительностью, сущностью и вещью. Его представляет ученый-филолог XX века М.М.Бахтин.

Чтобы определить направление научного поиска этого мыслителя, назовем имена герменевтов, повлиявших на его творчество: Шлейермахер, Дильтей, Хайдеггер, Гадамер. В русле наших аргументов о сущности языка в освоении мира целесообразно упоминание этих философов, утверждавших следующее:

все, что можно постичь, освоить, возможно лишь в горизонте языка. В своем фундаментальном труде «Истина и метод» Гадамер, в частности, пишет: «Бытие, которое может быть понято, есть язык.» (10, 548). Как же не процитировать рядом М.М.Бахтина: «Язык, слово – это почти все в человеческой жизни.»! (4, 297).

Жизнь духа – таков эпицентр гуманистического исследования русского ученого. По сути его работы носят герменевтический характер, и если он себя так не называл (кстати, А.Ф.Лосев – тоже!), то это обстоятельство вполне объяснимо особенностью времени, в котором было суждено жить и творить.

Обратим внимание на родство формулировок по отношению к герменевтике. Гадамер: «Классическая дисциплина, занимающаяся искусством понимания текстов.» (10, 21).

Если проанализировать высказывание М.М.Бахтина, включившего в эстетическую сферу термин Эйнштейна «хронотоп» и оперировавшего им в целях понимания исследуемого текста, то можно убедиться, что проблема понимания занимала ведущее место в творчестве Бахтина: «всякое вхождение в сферу смыслов происходит через ворота хронотопа.» (4).

Унаследовав у Шлейермахера диалогический принцип, М.М.Бахтин в своей работе «Проблема текста» (8) ведет речь об интерпретации и разрабатывает концепцию диалогического понимания (бахтинский вариант герменевтики – это диалогический вариант). Можно назвать целый ряд трудов (как это делает исследователь наследия М.М.Бахтина Н.К.Бонецкая), в которых ученый размышляет исключительно на темы, актуальные для герменевтики, чтобы окончательно убедиться: «в последние годы жизни М.М.Бахтин осознавал себя в качестве философа герменевтического направления, создателя диалогической герменевтики» (8,33). Здесь мы и зафиксируем сильнейшее влияние Шлейермахера и Дильтея, в свое время открывших принцип диалога культур.

Н.К.Бонецкая выдвигает те «подборки мыслей», что носят явный герменевтический характер и позволяют извлечь сходство с европейской герменевтикой и вместе с тем увидеть его самостоятельный путь как герменевта. Например:

путь М.М.Бахтина – это «переход от идеи диалога к проблеме понимания текста» (8,34). В принципе ход, предпринятый ученым, осмыслившим европейскую герменевтику со времен Шлейермахера, можно назвать противоположным, поскольку Шлейермахер понимание текста сводил к слиянию интерпретации «с темным я», имеющимся в тексте. Дильтей же увидел дистанцию, разделяющую герменевта и текст, отсюда и неслучайность его выражения «диалог культур», подразумевающего прежде всего дистанцию временную. Хайдеггер также признает эту дистанцию, более того: у него дистанция является необходимым условием познания – необходимым элементом его концептуального герменевтического круга. Гадамер прочно утвердил диалогическую структуру понимания, а именно: необходимость вопроса и ответа в любой ситуации проникновения в текст.

Принцип диалога, обогащенный новыми теоретическими работами, оказался приметой герменевтики XX века.

Однако, несмотря на яркую выраженность влияния немецких герменевтов, причем целой плеядой их, на характер научных исследований М.М.Бахтина, герменевтика Бахтина вполне самостоятельна и, как подчеркивает Н.К.Бонецкая, не немецкого типа. Это первым отметил исследователь В.С.Библер (5, 9) и аргументированно обосновала Н.К.Бонецкая в своей статье по поводу самостоятельных герменевтических изысканий М.М.Бахтина (8).

Обратимся к упомянутому Н.К.Бонецкой «подборкам мыслей», на основе которых автор выдвигает приметы сходства и аргументы различия в подходе к вычлененным проблемам.

1. Интерес к онтологии художественного произведения. Сходство: и Гадамер, и Бахтин говорят о месте произведения в бытии, высоко оценивая при этом художественную образность. Художественное творчество бытийственно, делает реальность более реальной – так мыслят и Бахтин, и представители герменевтической традиции.

Но произведение в герменевтике уподоблено игре, в которую вовлечен автор и герой. Для Бахтина же первичной реальностью

художественного творчества является общение автора и героя; это факт бытия, который Бахтин воспринимает всерьез.

2. Аспект науки о духе. Сходство: герменевтика как методология интерпретации текста в течение столетий сохраняет свой гносеологический статус.

Бахтин разрабатывает мысль о продуктивности для созерцания дистанции и таким образом вплотную подходит к проблеме собственно гуманитарной, принадлежащей «наукам о духе», – проблеме познания личностного начала – духа. По Бахтину, познание духа есть диалог. Утверждение Шлейермахера о духовном слиянии интерпретатора и «темного я», скрывающегося в тексте, Бахтин отрицает, акцентируя факт «внеаходимости» участников диалога. В одной из незавершенных работ («К философским основам гуманитарных наук») Бахтин прямо называет диалог «познанием личности».

Различие на первый взгляд одинаковых подходов заключается в следующем. Западная гносеология, одной из ветвей которой является и герменевтика, исходит из идеалистического представления о познании как о том или ином слиянии субъекта с объектом. Ради обоснования этого Дильтей в число гносеологических категорий ввел симпатию; движение в герменевтическом круге Хайдеггера тоже предполагает сокращение дистанции. У Бахтина же в корне иная структура познания: он хочет обосновать знание, принявшее наличие гносеологической дистанции. Поэтому «внеаходимость» и диалог – это две основные категории гносеологии Бахтина.

3. Что есть в принципе диалог, которым вроде бы оперируют в пределах одного и того же герменевтического понятийного аппарата Шлейермахер, Дильтей, Гадамер?

У Гадамера, например, диалог, встреча собеседников осуществляется в «общем предмете», т.е. собеседники обращены на этот предмет, и понимание друг друга возникает через понимание предмета. И этот предмет как раз является в трактовке Гадамера ее единственным субъектом. Диалог ведут не собеседники, а само дело – логос, объединивший их.

Бахтин, в противовес бытовому-деловому диалогу, разработал теорию экзистенциального диалога, определяя его как «противостояние человека человеку», при котором раскрываются

глубины души. Если точнее – дух в понимании Бахтина. Диалог у Бахтина соответствует такой жизненной ситуации, когда в общении человека интересует лишь его партнер в его собственном глубинном бытии, т.е. когда собеседники направлены исключительно друг на друга, как в случаях религиозного отношения или отношениях всепоглощающей любви.

Откуда проистекают такие разные модели диалога? Для Бахтина диалог самоценен. Экзистенциальный смысл его в том, что встречаются две личности, для которых предмет беседы является лишь поводом для личностной встречи (курсив мой – Т.З.). Поэтому понятно, почему Бахтин заявляет, что сюжет у Достоевского не играет никакой роли, что поэтика Достоевского стоит на чистом отношении человека друг к другу, а не на стремлении разрешить какие-либо умозрительные проблемы.

В герменевтике же диалогом оперируют как метафорой для процесса понимания текста: при интерпретации как бы происходит диалог интерпретатора с субъектом текста, т.е. интерпретатора интересует содержание текста, его объективный предмет, а отнюдь не это «я». Пафос герменевтики берет истоки из библейской экзегезы, а вера в боговдохновенность библейского текста абсолютно исключает интерес к личности древних авторов. Экзегеза направлена на надличные, объективные библейские смыслы. Таковы истоки герменевтического представления о «предметном» диалоге.

Н.К.Бонецкая, подметив особенность бахтинской концепции диалога, выдвигает его как довод для сближения представления Бахтина с экзистенциализмом (8, 39).

4. Проблема языка занимает особые позиции в исследовательских работах Бахтина и немецких герменевтов.

«Язык для Бахтина персоналистичен, а точнее – диалогичен; в слове присутствуют как минимум двое. Через категорию языка во взгляды Бахтина не проникает никакой объективной метафизики, – Бахтин – экзистенциалист...» – констатирует Н.К.Бонецкая (8, 39).

Но для герменевтики как особого мироощущения язык есть язык самих вещей. (Гадамер). Сфера бытия, явленного человеку, – язык (Хайдеггер).

Земное, привнесенное в язык человеком начало языка составляет сущность герменевтики Хайдеггера: понимание как способ бытия (что понято человеком, то и определяет его жизнь).

5. Интерпретация категории красоты. Язык – модус явленного бытия. Красота, истина, язык – бытие в его явленности, «несокрытости» (Хайдеггер). Красота, подобно языку, трактуется в герменевтике в ключе ее метафизики, поэтому герменевтика определяется как философия искусства, учение о языке и теория понимания.

У Бахтина же красота не играет важной роли в его эстетике – ее главной категорией является форма – как антагонистический коррелят жизни: различные ступени искусства и художественные стили соответствуют ступеням преобладания в образе формы либо жизни.

6. Философия культуры Бахтина соединилась с историзмом, и идеи позднего Бахтина (диалог культур) выявляют близость бахтинского историзма взглядам на историю в герменевтике.

Таковы особенности герменевтики М.М.Бахтина – русского мыслителя, синтезировавшего в своих исследовательских трудах филологию, философию на уровне философской рефлексии в своем непреклонном следовании к цели – «духовной разумности».

Герменевтический по существу способ движения мысли и Г.Г.Шпета, и А.Ф.Лосева, и М.М.Бахтина – это общая, объединяющая, несмотря на различие их ориентации в научном поиске, черта русских ученых и одновременно герменевтически окрашенная линия русского философствования XX века, демонстрирующая нам логику эволюции герменевтики, увы, не получившей своего итогового выражения «по причинам исторического порядка» (29, 180).

Мы можем, подводя итоги, зафиксировать каждый качественный скачок в развитии герменевтики, выдвинув критерием метод: 1) герменевтику со времен Августина вплоть до

XIX века охарактеризуем как психологическую – это первое естественнонаучное обоснование; 2) в XIX веке приобретает статус науки история, вследствие этого возникают дополнительные возможности для обоснования герменевтики: бурное развитие теоретического языкознания и появление литературоведческих концепций создают опору для филологической герменевтики – она расцветает на новом витке научных достижений; 3) наконец, на рубеже веков, когда сформировался на достаточном уровне аппарат «философии как строгой науки» (Гуссерль, Шпет), возникает герменевтика философская; 4) век XX: происходит онтологизация герменевтической проблематики; возникают новые направления, в которых наблюдается синтез накопленного герменевтикой в течение столетий и привнесенного практикой этого столетия (психоанализ З.Фрейда).

О последнем есть необходимость сказать подробнее уже потому, что и здесь наблюдается конкретное влияние Шлейермахера, открывшего в психике сознательное и бессознательное восприятие, а также бессознательное владение родным языком. Поэтому для герменевта была вне сомнений такая ситуация, когда творец, в совершенстве владея родным языком, создает текст, отчасти бессознательно, поскольку человек может проявиться в произведении и не задумываясь о чем-то, что тем не менее вошло в текст, а интерпретатор спустя века, работая над текстом как над литературным памятником, оказывается в абсолютно иных условиях, а именно: он обязан рационально, сознательно, компетентно по отношению к знанию древнего языка, традиций, культуры и других особенностей эпохи отнестись к интерпретации. Причем условием творческого успеха здесь является наличие знаний, во многом превосходящих как количественно, так и качественно знания автора. А формула этого успеха заключена в принципе Шлейермахера «лучшего понимания»: «целью герменевтики является понять текст и его автора лучше, чем сам автор понимал себя и свой собственный текст».

Именно аспект бессознательного в творчестве автора привел к возникновению в XX веке новых направлений, в их числе

-направление, соединившее в себе герменевтику и психоанализ, очень плодотворное, поскольку обогащает ориентацию исследователей в работе над текстами разной природы.

Особо хочется отметить эволюцию принципа «герменевтического круга». Его автор Августин часть текста соотносил со всем текстом, как с целым, и в результате выяснял смысл целого относительно его частей. Этот принцип – без каких-либо изменений – использовал в своей герменевтике Флавиус. Совсем иной механизм в этот принцип ввел Шлейермахер. Он «узаконил» две разновидности герменевтического круга. Первая унаследована от Августина; вторую можно назвать интерпретацией Шлейермахера: литературный памятник рассматривается как часть, а культура, которую он представляет, – как целое. Такое соотношение между частью и целым получает иную значимость, указывая при этом на второй этап современной семиотики, предлагающий рассматривать текст как единый знак. «Единый знак-текст, – отмечает В.Г.Кузнецов, – функционирующий в культуре, как в целом, представляет собой уже новый аспект современных исследований по герменевтике, которые соединялись с идеями и методами семиотики, культурологии и структурной лингвистики.» (28, 72).

Картина сегодняшнего состояния герменевтики исключительно дробная. За этим стоит объективная причина. Если начало века представляло собой осмысление нового содержания и оформлялось в крупные блоки, то к концу столетия как к концу цикла наблюдается формальное разнообразие в пределах того же содержания. Обсуждаются семиотические идеи с опорой на логические и лингвистические изыскания Фреге и Витгенштейна, включаются в активный словарь термины Фреге: имя, значение, смысл. Справедливости ради стоит сказать, что Фреге сыграл ту же роль в развитии понятийного аппарата герменевтики, что и Августин – в свое время, ибо значимость Фреге определяется тем, какие проблемы он поставил. Его заслуга в том, что он заострил внимание на различии смысла и значения, указав логическим путем, что слово смыслом не обладает, даже в структуре предложения. Он произвел переориентацию со знака

(носителя смысла в предыдущих концепциях) на предложение как на элементарную единицу, выступающую носителем смысла (50). Можно назвать этот переход в семиотике промежуточным звеном на пути к оперированию более крупными смысловыми единицами – высказыванием, текстом в качестве неделимой структурной единицы.

В целом сегодняшний уровень герменевтики достаточно развит. Как и в прошлом, это объясняется уровнем достижения науки и задач-запросов, выдвигаемых социальной практикой.

Критика Гадамером подхода к истории и языку, охарактеризованного как «изъятие герменевтического измерения», причинившего ощутимый вред интеллектуальному развитию человека XX столетия, и констатация ущерба развитию русского языкознания Лосевым без учета достижений мировой научной мысли ставят перед нами исследовательскую проблему. Современное оживление и актуализация герменевтических основ в духовной деятельности мы понимаем как возвращение на плодородную почву исследования в любой сфере, но в художественной литературе, равно как и в искусстве, – в первую очередь, ибо здесь нет и не может быть однозначных трактовок: искусство многомерно.

* * *

Таким образом, обобщая все, что было наработано в области герменевтики, можно сказать: понимание как центральная герменевтическая проблема выражается изначально и только в языке. Отталкиваясь от этого утверждения в качестве исходного, наметим траекторию дальнейшего исследования. Используя это общее для разных вех и направлений герменевтической мысли в ее историческом развитии, вернемся к истокам – к филологической герменевтике, чтобы, проанализировав ее «сегодняшний» инструментарий, выйти в практическую сферу применения всего арсенала средств в процессе нашего преподавания филологических дисциплин, а также продемонстрировать эффективность созданной нами координирующей дисциплины – художественной герменевтики, призванной экстраполировать приемы и методы анализа на разные виды искусства с учетом характера материала. Также попытаемся обосновать отличие и преимущество

этой дисциплины, базирующейся на эстетической концептуальной платформе, перед герменевтикой видов искусства. Таков круг задач в перспективе работы по указанной теме.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Августин Аврелий. *Исповедь*. – М.: «Республика», 1992.
2. Аристотель. *Соч. в 4-х томах*. – М., 1978, тт. 1-2.
3. Бабушкин В.У. *О природе философского знания*. – М., 1978.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. – М., 1979.
5. Библер В.С. *Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры*. – М., 1991.
6. Бирюков Б.В. *Теория смысла Готлоба Фреге. // Применение логики в науке и технике*. – М., 1960.
7. Богин Г.И. *Типология понимания текста*. – Калинин: Издательство университета, 1986.
8. Бонецкая Н.К. *М.Бахтин и идеи герменевтики. // Бахтинология. Исследования, переводы, публикации*. – Санкт-Петербург: «Алетейя», 1995.
9. Габитова Р.М. «Универсальная» герменевтика Фридриха Шлейермахера. // *Герменевтика: история и современность*. – М., 1985.
10. Гадамер Г.Г. *Истина и метод. Основы философской герменевтики*. – М., 1988.
11. Гадамер Г.Г. *Язык и понимание. // Актуальность прекрасного*. – М.: «Искусство», 1991.
12. Гайденко П.П. *Герменевтика и кризис культурно-исторической традиции. // Вопросы литературы*. – 1977. N 5.
13. Гайденко П.П. *Эволюция понятия науки*. – М., 1980.
14. Гуссерль Э. *Кризис европейского человечества и философия. // Вопросы философии*. – 1986. N 3.
15. Гумбольдт В. фон. *Язык и философия культуры*. – М., 1985.
16. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского словаря в 4-х томах*. – М., 1980-1982, т.4.

17. Дильтей В. *Введение в науки о духе. // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв. Трактаты, статьи, эссе*. – М.: МГУ, 1987.
18. Дильтей В. *Наброски к критике исторического разума. // Вопросы философии*. 1988. N 4.
19. Зись А.Я., Стафецкая М.П. *Методологические искания в западном искусствознании. Критический анализ современных герменевтических концепций*. – М., 1984.
20. Зырянова Т.В. *Художественная герменевтика. Систематический подход. Рабочая программа курса. // Судьба российского образования – судьба России*. – Санкт-Петербург, 1995.
21. Зырянова Т.В. *Эстетическая концепция преподавания филологических дисциплин*. – Тольятти: «Акцент», 1994.
22. Ионин Л.Г. *Понимающая социология*. – М., 1979.
23. *История философии в кратком изложении. Пер. с чеш. Богута И.И.* – М.: «Мысль», 1991.
24. Корниенко Н.Г. *К метафизике понимания. // Вопросы методологии*. 1991. N 2.
25. *Краткий словарь по логике. Под ред. Горского Д.П.* – М.: «Просвещение», 1991.
26. Крюковский Н.И. *Кибернетика и законы красоты. Философский очерк*. – Минск: Изд-во БГУ им. Ленина, 1977.
27. Кузнецов В.Г. *Герменевтика и гуманитарное познание*. – М.: Изд-во МГУ, 1991.
28. Кузнецов В.Г. *Герменевтика: эволюция идей и современное состояние. // Вестник МГУ. Серия 7. Философия*. 1992. N 2. С. 64-75.
29. Курикалов Ю.Л. *От слов к логосу. Этюды философской герменевтики. // Логос: ленинградские международные чтения по философии культуры*. – Книга I. Разум, духовность, традиции. – Л.: ЛГУ, 1991. С. 178-198.
30. Лосев А.Ф. *Смысл. // Миф, число, сущность*. – М.: «Мысль», 1994.
31. Лосев А.Ф. *Философия имени. // Бытие, имя, космос*. – М.: «Мысль», 1993.

32. Майоров Г.Г. *Формирование средневековой философии.* – М., 1979.
33. Ожегов С.И. *Словарь русского языка.* Изд. 6-е, стереотипное. – М.: «Советская энциклопедия», 1964.
34. Рикер П. *Этика. Политика. Московские лекции, интервью.* – М.: «Academia», 1995.
35. Рикер П. *Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике.* – М.: «Медиум», 1995.
36. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов.* Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: «Просвещение», 1976.
37. Рузавин Г.И. *Проблема интерпретации и понимания в герменевтике.* // *Объяснение и понимание в научном познании.* – М., 1983.
38. Свасьян К.А. *Проблема символа в современной философии.* – Ереван, 1980.
39. *Словарь античности.* Пер. с нем. Сост.: Йоханнес Ирмшер в сотрудн. с Ренате Йоне. – М.: «Прогресс», 1989.
40. *Словарь литературоведческих терминов.* Ред.-сост.: Тимофеев Л.И., Тураев С.В. – М.: «Просвещение», 1974.
41. *Современная западная философия. Словарь.* Сост.: Малахов В.С., Филатов В.П. – М.: Изд-во политической литературы, 1991.
42. *Современная философия: словарь и хрестоматия.* Под ред. Кохановского В.П. – Ростов-на Дону: «Феникс», 1995.
43. *Современный словарь иностранных слов.* – М.: «Русский язык», 1992.
44. Уайтхед А.Н. *Способы мышления.* // *Избранные работы по философии.* Пер. с англ. Сост.: Касавин И.Т. – М.: «Прогресс», 1990.
45. Фалев Е.В. *Герменевтический метод М.Хайдеггера в применении к стихотворению С. Георге «Слово».* // *Вестник МГУ. Серия 7.* 1993. N 6. С. 27-34.
46. *Философский словарь.* Под ред. Фролова И.Т. Изд. 6-е. – М.: «Политиздат», 1991.
47. *Философский энциклопедический словарь.* Изд. 2-е. Под ред. Аверинцева С.С. – М.: «Советская энциклопедия», 1989.
48. Флоренский П.А. *Иконостас. Избранные труды по искусству.* – Санкт-Петербург: «Русская книга», 1993.
49. Фогелер Я.Г. *История возникновения и этапы эволюции философской герменевтики.* // *Герменевтика: история и современность.* – М., 1995.
50. Фреге Г. *Мысль: логическое исследование.* // *Философия, логика, язык.* – М., 1987.
51. Хайдеггер М. *Бытие и время.* // *Филология. Герменевтика. Философия языка.* Пер. с нем. Михайлова А.В. – М.: «Гнозис», 1993.
52. Хайдеггер М. *Творение и истина.* // *Филология. Герменевтика. Философия языка.* Пер. с нем. – М., 1993.
53. Шарден Тейяр де. *Феномен человека.* – М.: «Наука», 1987.

Основные траектории развития филологии, ее содержание и смысл

Происхождение понятия

Слово “филология” — родом из Древней Греции: “philologia” — любовь к знаниям (“phileo” — “люблю”, “logos” — слово, знание). В таком смысле Платон называл филологом Сократа. В таком же смысле в Древней Греции воспринимались произведения Гомера: поэт был для греков национальным учителем, а его поэмы — источником знания, о чем свидетельствует тот факт, что поэмы именно в таком ракурсе преподавались в учебных заведениях Древней Греции.

Начало — поздняя античность (осевое время истории, по Ясперсу): Сократ, Платон, Аристотель — мыслители, давшие филологии жизнь на Западе.

Первые попытки трактовать поэмы Гомера, язык которого устарел и стал непонятным для его потомков, породили отдельные герменевтические приемы как практическое искусство толкования текстов в Древней Греции, названное экзегезой. Цель экзегезы состояла в том, чтобы понять текст, — это и породило герменевтическую проблематику, спроецировав главное направление на интерпретацию. “Преодолеть культурную отдаленность, дистанцию, отделяющую читателя от чуждого ему текста” (13, с. 4) — такую задачу ставили мыслители перед собой. Как подчеркивал Аристотель в своем труде “Об истолковании”, именно “овладение реальностью с помощью значимых выражений” (там же, с. 5) послужило мотивацией формирования, а затем — существования герменевтики, развитие которой обеспечила прежде всего филология (позже — исторические науки и философия).

Историю термина “герменевтика” (“искусство понимания” в античные времена) обычно объясняют именем Гермеса, мифологического персонажа — вестника богов, покровителя магии, меняя, таким образом, местами причину и следствие. Скорее, имя покровителя было связано по значению со словом “hermeneutikos” — “разъясняющий, истолковывающий”, соответственно функции: Гермес — вестник. В данном случае доминантой содержания термина становится слово “разъясняющий”. Гермес как посредник между богами Олимпа и людьми был обязан доводить до сознания волю богов, истолковывая, разъясняя ее. Следовательно, этимологически термин означает интерпретацию. Остановимся пока на этом значении,

достаточном для того, чтобы увидеть органическую связь герменевтики с зарождением филологии: в обоих случаях вопрос касается слова, изреченного или написанного, так или иначе нуждающегося в донесении до человеческого сознания, разъяснении для понимания. Понимание как конечная цель интерпретации слова, слов имеет филологическую природу, потому что апеллирует к человеческому сознанию, обращено к тексту или речи небытового свойства, рассчитанной на определенные усилия человека преодолеть сложности непонимания. Иными словами говоря, необходимость понимания, а с ним и другие герменевтические аспекты — интерпретация, мыслительные операции — возникают всегда там, где, говоря словами исследователя данного вопроса Г.Г.Шпета (8, с. 13), “зарождается желание отдать себе сознательный отчет в роли слова как знака сообщения”.

По мере теоретического осмысления процесса интерпретации текстов были введены принципы истолкования древних текстов, т.е. были сделаны первые шаги в направлении теоретической разработки герменевтики, и по мере накопления эти принципы объединялись, становясь герменевтическим методом той или иной школы. Герменевтика как необходимое звено в постижении текстовой содержательности стала частью филологии и была связана с деятельностью прежде всего софистов, которые и определили поле своей деятельности: древние тексты, реконструкция содержания, смысла, смыслов. Софисты, создавшие философское направление в Древней Греции, были критиками, литературоведами, языковедами. На это обстоятельство, фиксирующее не только связь философии с филологией, но и философские корни филологии (если проследить, что от чего произошло), указывает автор ряда современных работ по герменевтике П.П.Гайденко: “Благодаря своему интересу к языку и слову софисты положили начало той отрасли знания, которую теперь мы называем филологией” (3, с. 118).

Таким образом, именно герменевты отразили понятие “филология”: оно означает дословно “любовь к смыслу” — так сложилось исторически (варианты “к знанию”, “к слову” представляют более расширенную трактовку предмета филологии, но ипостась “любовь к смыслу” — предпочтительней, потому что фиксирует конечную цель работы с текстом — постижение сути написанного). Эта трактовка объясняет самое важное в филологии: предмет ее не слова, а смыслы — то, что способно предьявить основу текстового сообщения, что достойно стать причиной размышления, исследования и, возможно, дискуссии. Ведь не случайно именно на филологической почве возникли целые школы, когда мощный импульс становлению и развитию герменевтических концепций был дан христианством в виде нового учения.

Укажем на этот, третий, этап, отмеченный необходимостью толкования Священного Писания, которое стало стимулом теоретического осмысления методов интерпретации на качественно новом витке. В I-III веках возникли две противоположные по методологической направленности герменевтические школы.

Александрийская богословская школа толковала Библию аллегорически (представитель — Аристарх, именовал себя и последователей аналогистами). Здесь следует подчеркнуть ее огромную преобразовательную роль: как только ее представителями была создана библиотека, развилось целое направление в классической филологии; особая заслуга Александрийской филологической школы заключается в том, что она провела систематизацию своих фондов, составив комментарии к произведениям классических авторов (15, с. 23). Первым, кто назвал себя филологом, был Эратосфен, ученый, заведовавший Александрийской библиотекой с 246 года н.э.: будучи разносторонне образованным, он предпочитал поэмы, т.е. истинно литературный жанр, излагая взгляды на мир, вселенную, космос; быть может, именно из-за предпочтения жанра художественной литературы в научных кругах он получил прозвище “Бета”, т.е. “номер два”.

Пергамская школа придерживалась “дословного” толкования Библии (представитель — Кратет, именовал себя и своих сторонников аномалистами). Отметим и вторую особенность, во многом объясняющую историю герменевтики и ее сегодняшнее содержание: через Кратета прослеживается связь со стоиками, представителями философской школы стоицизма, — философским содержанием герменевтика будет пронизана на протяжении всей своей истории; в целом данное обстоятельство и обеспечило ей и длительную жизнь, и методологическое разнообразие, и богатство рабочего инструментария.

В этом свете примечателен тот факт, что момент зарождения библейской экзегетики, или экзегезы, зафиксировал исследователь истоков средневекового философствования Г.Г. Майоров: “Образованные иудеи, учившиеся обычно в школах греков, пытаются перевести язык Библии на язык греческой философии. Для этого они пользуются утвердившимся среди александрийских филологов (курсив мой — Т.З.) методом аллегорического толкования. Так родилась библейская экзегетика” (12, с. 47).

Библейская экзегетика, соединившись с философией, явилась фундаментом для последующего развития герменевтики вообще. Первая проблема, возникшая в истории герменевтики, касалась количества смыслов слов, т.е. являлась филологической (это сейчас ясно, что слово

обладает лишь значением, что для образования смысла необходимо хотя бы словосочетание!).

По мере необходимости истолкования художественных произведений, имеющих социальную значимость (например, поэмы Гомера), религиозных текстов, философских трактатов формировались первые подходы к теоретическому осмыслению интерпретационной и комментаторской практики — формулировались принципы, преобразовались в методы, складывались в концептуальные платформы, вырабатывался аппарат, инструментарий, отшлифовывались приемы, распространяясь на всю литературу. Таким образом, расширялся предмет герменевтики. Мы видим как бы стянутыми в единый узел философию, филологию, герменевтику, объединила их проблема интерпретации — толкования, извлечения из текста сути, расшифровки его смыслов.

Но, поскольку предметом деятельности герменевтов были литературные памятники, грамматы, философские трактаты, исходные герменевтические принципы были филологическими приемами. В их числе — парафраз и комментирование.

Эти филологические приемы были рассчитаны на умение находить ошибки в грамматах, исправлять их, умение читать, истолковывать, оценивать рукописи с литературной, художественной и эстетической позиций. Отметим и здесь существенную особенность античных герменевтических приемов, сохранившихся до наших дней. Мы их обнаруживаем сегодня в филологической дисциплине — критике, “суть которой составляет совокупность приемов, способствующих восстановлению истинного текста литературного произведения и уяснению его содержания и значения в истории литературы” (8, с. 15). Более того: “в вопросе уяснения содержания и значения” критика становится абсолютной герменевтикой, или умением толкования текстов (ведь задача герменевтики — уяснение содержательности литературного произведения, заключающей в себе содержание и смысл).

Для убедительности обратимся к статье “Критика литературная” в Словаре литературоведческих терминов.

Во-первых, само слово, называющее ее, — греческое по происхождению (“kritike” — “суждение”), — определяет ту же родину, что и у герменевтики, обосновывая их родственность принадлежностью Древней Греции.

Во-вторых, указывает на время возникновения критики как производной от герменевтики: первым ее теоретиком в контексте исторического развития считается Аристотель (16, с. 169), создавший трактат в античной литературе “Об искусстве поэзии” (уже здесь разработана система взглядов

на природу художественного творчества и принципов оценки художественного произведения, не устаревших по сей день).

В-третьих, задача критики — «оценка литературных произведений с точки зрения современности и применительно к ее интересам, на основе как данных теории и истории литературы, так и всего круга общественно-политических, эстетических и этических норм своего времени (равным образом эти задачи стоят и перед критикой литературной в области музыки, живописи, театра и других искусств). В этом смысле критика литературная является основной общественно действенной точкой приложения сил науки о литературе; получает возможность, анализируя литературные произведения, активно войти в жизнь, выдвинуть, опираясь на созданные писателем образы, общественно значимые проблемы своего времени, включиться в решение споров, выдвигаемых жизнью, и в их свете дать оценку произведению» (там же, с. 168).

Нетрудно заметить, что в определении задач, стоящих перед литературной критикой, доминирует задача влияния на идейную жизнь своего времени — вот как обосновываются необходимость и возможности такого влияния: «Несравненно уступая художественной литературе в силе непосредственного образного воздействия на читателя в ее интенсивности, критика вместе с тем обладает возможностью экстенсивной разработки проблем и тем, затронутых в произведении, включая его в широкий круг разнообразнейшего жизненного материала... Произведение становится в такой его интерпретации... своего рода окном в жизнь, распахивая которое перед читателем, критик показывает ему многообразие и сложность жизненных отношений, находит ответы на вопросы, которые поставил писатель перед читателем» (там же, с. 168).

Обратим внимание на ключевое слово, называющее ту операцию, которую непосредственно предписано выполнять критику, актуализирующему ту или иную идею какого-либо художественного произведения: это слово — интерпретация, оно заимствовано из понятийного аппарата герменевтики. Таким образом, мы получили еще одно подтверждение герменевтического происхождения филологии в целом и литературной критики — в частности.

Подводя итоги сказанному, зафиксируем, что герменевтика, изначально являясь специальной филологической дисциплиной, дала жизнь филологическому дереву — в многообразии его различных отраслей, потому что исследовала содержание и смысл литературных художественных произведений и других языковых нехудожественных текстов, и в более поздние времена сохранила в себе это качество.

Статья «Филология» в Словаре литературоведческих терминов подтверждает наблюдения подобного рода во всех отмеченных аспектах этого понятия: «Термин «Филология» употребляется в значении:

а) совокупности наук, изучающих язык и литературу и относящихся к области гуманитарных знаний;

б) совокупности приемов исследования языка, стиля, почерка, манеры с целью определения автора, времени, места и обстоятельств создания памятника письменности; в) толкования текста произведений писателей, чаще всего древних» (16, с. 434).

Итак, отметим общепризнанное назначение филологии: это — «проникновение в содержание знания + истолкование его» (14, с. 19) и сопоставим определение филологии с ее научной трактовкой филологов-теоретиков.

Филология, по Ю.В.Рожественскому, «рассматривает каждое высказывание, созданное кем-либо и так или иначе завершенное», и называет его «произведением словесности или словесным произведением» (там же, 20). «Для создания каждого произведения словесности необходим целенаправленный труд, представляющий собой объединение мысли с материалом речи. Такой труд совершается как реализация определенного замысла с помощью орудий речи, приложенных к материалам речи» (там же, 20). Заметим, в определении предмета филологии доминируют понятия «мысль», «замысел» и, конечно же, «смысл»: «Текстом словесного произведения называется материал речи, обработанный орудиями речи в соответствии с замыслом словесного произведения и потому осмысливаемый» (подчеркнуто мною — Т.З.) (там же, 21).

Суть филологической работы, по Н.И.Конраду, — «собрание письменных памятников прошлого, установление их текста и истолкование их» (там же, 19).

Таким образом, если акцентировать историческое предназначение общей филологии, она выполняла три задачи: собирание, классифицирование и толкование любых (а не только литературных) текстов.

Определяя предмет филологии, Ю.В. Рожественский указывает на исследование текста, включающее три ступени:

«а) анализ конкретных условий возникновения текста, в ходе которого решается проблема авторства и аудитории, определяется конкретное содержание, индивидуальный характер исполнения и т.п.;

б) изучение условий вхождения текста в данную область культуры, его роль в данной области культуры, взаимоотношения данного текста с другими текстами, проявляющиеся в содержании и языковой форме текстов;

в) общие исторические закономерности понимания и истолкования текстов на фоне развития культуры, прогресса в знаниях и речевом общении, технического прогресса в создании текстов” (там же, 19).

Первые две ступени ученые относят к частной филологии, последнюю — к общей. Следует отметить, что все эти ступени осмыслились герменевтами.

Но обратимся к достижениям филологии, создававшим ее фундамент.

Синхронность возникновения филологии в эллинистическом мире и Китае подчеркивается учеными Н.И. Конрадом и Ю.В. Рождественским (6; 14).

Энциклопедический словарь также указывает на одновременное возникновение филологии на Западе и Востоке, но источником филологии на Востоке называет Древнюю Индию (отдавая, видимо, должное ей как первоисточнику буддийских текстов) и Древнюю Грецию (5, с. 734).

В своем исследовании “Восток и Запад” (6) Н.И. Конрад, определяя родословную филологии, констатирует: “Филология родилась и на Западе, и на Востоке. И там и там — в пору поздней античности, каковой была на Западе эпоха эллинизма, на Востоке, в Китае — эпоха Ханьской империи.

Александрийские книжники собирали литературные произведения классической поры своей античности — эпохи полисов, китайские — классической поры своей античности — эпохи легио. Они не только собирали, но и работали над установлением текстов; работа же над текстом влекла за собой работу над самим произведением. Так сложилось, ставшее классическим, существо филологической работы: собирание письменных памятников прошлого, установление их текста и истолкование их” (6, с. 7).

Особого внимания заслуживает тот факт, что новый виток развития филологии (герменевтики как специфической ее части) приходится на период появления огромной и разнообразной буддийской литературы. Аналогия с Западом — налицо: первый период средних веков на Западе — эпоха расцвета христианской литературы, давшей мощный толчок развитию герменевтики, первый период средних веков (в Китае средневековье датируется с III века) на Востоке — эпоха расцвета буддийской литературы, сумевшей овладеть умами правителей. Аналогия позволяет сделать вывод: этапы развития филологии и органической части ее — герменевтики — не просто совпадают с очередным социальным заказом общества, но и напрямую зависят от социального фактора.

Следующая аналогия не менее важна для уяснения природы герменевтического направления филологии вообще: “как и христианство на Западе, буддизм явился в Китае еще в Древности, но силу приобрел с переходом в средние века. Как христианство для феодального Запады было религией, пришедшей извне, так извне, из Средней Азии, пришел в Китай и буддизм” (7, 519). Иными словами говоря, наметился стержень работы над текстами: перевод, реконструкция, интерпретация. Именно об этом пишет Н.И. Конрад: “Из Средней Азии и Индии приезжали проповедники, туда отправлялись китайские монахи, т.е. развивались сношения между тремя великими очагами культуры; изучался санскрит — язык буддийского священного писания; начало переводиться это писание и на китайский язык... Как и в средневековом христианстве, в буддизме этого времени существовали разные толки (курсив мой — Т.З.). Но в отличие от христианства на Западе разные направления не исключали друг друга...” (там же, 519).

Последнее обстоятельство, по словам ученого, мощно оживило умственную жизнь китайского общества: наряду с буддизмом распространялась старая религия Китая — даосизм. Это повлекло за собой появление даосской литературы, включающей в себя даже ростки естествознания. В верхних образованных слоях китайского общества расцветала не только повествовательная литература, но и поэзия в стихах и прозе, где отчетливо отразились разные течения общественной мысли. Своеобразие прозы раннего китайского средневековья заключалось в том, что художественно-литературным произведением был вправе называться даже доклад чиновника, если в нем соблюдался главный принцип художественности, сформулированный составителем “Антологии литературы” около 530 года (в нем — свод лучших произведений от IV в. до н.э. до VI в. до н.э.). Этот принцип таков: художественно-литературным может называться любое произведение, если в нем “собраны и соединены краски слов, отделаны и сопоставлены цветы фраз” (там же, 523), причем подготовлен был этот принцип всей предшествующей литературой китайского средневековья. И сформулировал его таким образом Сяо Тун, принц королевского дома, литератор, меценат, подводя итоги филологическому развитию средневековья.

И публицистическая статья, и философское рассуждение, и назидательное сочинение, и стихотворение, как и доклад чиновника, — все это включалось в художественную литературу, причем самого высокого класса, а подкрепляла подобный критерий художественности теоретическая мысль, развивавшаяся параллельно, осуществлявшая своего рода рефлексию креативного процесса, если выражаться современным языком. Таким образом, литература была идентична филологии в целом — вот

почему в данной главе мы принципиально рассматриваем некоторые этапы совместной эволюции филологии и литературы. Именно в это время, когда литература вне всяких сомнений подменяла собой филологию, и возникла эта закономерность, выражающаяся в том, что на всем протяжении истории литература остается смыслообразующим ядром филологии.

Крупнейшим памятником такой мысли является трактат “Резной дракон литературной мысли”, написал его в последней четверти V века Лю Се. В значительной степени его трактат является пособием по стилистике, поскольку в нем установлены достоинства и недостатки стиля, подробно разобраны вопросы формы изложения мысли. Специально вопросам стиха посвящен другой трактат “Категории стихов”, его автор — Чжун Жун. Сяо Тун лишь завершил эту линию взглядов на литературу — взыскательных, требующих высокого мастерства, ответственности перед читателем. Подход к литературе как к словесному искусству сформировала элита китайского общества.

Н.И. Конрад считает возможным применить к этой литературе западноевропейский термин “куртуазная проза и поэзия”, но предупреждает, что они очень отличаются от куртуазной прозы и поэзии средневекового Запада (там же, 524).

Однако этот этап закончился вырождением ценного в искусстве слова в ремесленничество: последователи истинных творцов свели все каноны к внешней, бессодержательной, красивости, механическому применению определенных размеров ритма. Литература средних веков в Китае в своем движении к мастерству оказалась в тупике.

Древнеримская филология развивалась на основе древнегреческой и, заметим, состояла “главным образом в толковании (курсив мой — Т.З.) произведений известных писателей, а также в установлении их текстов” (16, 434-435). Подчеркнем важное обстоятельство: “толкование” — понятие, означающее мыследействие, — герменевтической природы.

Значительны на этом этапе развития филологии заслуги Марка Теренция Варрона.

Марк Теренций Варрон — римский ученый I до н.э. — занимался исследованием литературного наследия Плавта, теоретизированием в вопросах формы и стиля. Варрон создал огромное количество трактатов по языку, литературе и древностям Рима, сам выступил творцом, написав “Менипповы сатиры”, с характерным для сатир смешением стихов и прозы, тем самым развил традиции Луциллия, основателя “римской сатиры” конца II века. Как свидетельствует И.М. Тронский, “сведения о ранней римской литературе, которые мы встречали у позднейших авторов, восходят главным образом к Варрону” (17, с. 309).

В древнем мире филология отмежевывалась от грамматики, изучавшей наряду с грамматической стороной языка орфографию и метрику.

Новый этап развития для филологии, как, впрочем, и для других наук и культуры в целом, наступил в эпоху Возрождения. В нашем, герменевтическом, контексте освещения сути филологического образования особую значимость обретает констатация новых достижений филологии: “...был установлен подлинный смысл (курсив мой — Т.З.) сочинений Аристотеля, дано толкование (курсив мой — Т.З.) и критика (сходство критики и герменевтики мы рассмотрели выше — прим. Т.З.) текстов греческих и римских авторов” (16, с. 435). За всем этим — реконструирование текста, главная примета деятельности герменевта. На этот раз герменевтами выступили Данте Алигьери, Джованни Боккаччо, Лоренцо Валла.

Обратимся к трактату Данте “Пир” (4), полностью посвященному проблеме понимания — центральной проблеме герменевтики. Рассуждая о подлинных художественных произведениях, поэт заявляет, что они “могут быть поняты и должны с величайшим напряжением толковаться в четырех смыслах. Первый называется буквальным, и это тот смысл, который не простирается дальше буквального значения вымышленных слов, — таковы басни поэтов. Второй называется аллегорическим, он таится под покровом этих басен и является истиной, скрытой под прекрасной ложью; так, когда Овидий... говорит, что Орфей своей кифарой укрощал зверей и заставлял деревья и камни к нему приближаться, это означает, что мудрый человек мог бы властью своего голоса укрощать и смирять жестокие сердца и мог бы подчинять своей воле тех, кто не участвует в жизни науки и искусства; а те, кто не обладает разумной мыслью, подобны камням... Третий смысл называется моральным, и это тот смысл, который читатели должны внимательно отыскивать в писаниях на пользу себе и своим ученикам. Такой смысл может быть открыт в Евангелии, например, когда рассказывается о том, как Христос взошел в гору, дабы преобразиться, взяв с собою только трех из двенадцати апостолов, что в моральном смысле может быть понято так: в самых сокровенных делах мы должны иметь лишь немногих свидетелей.

Четвертый смысл называется анагогическим, т.е. сверхсмыслом или духовным объяснением Писания; он остается истинным так же и в буквальном смысле и через вещи означенные выражает вещи наивысшие, причастные вечной славе, как это можно видеть в том псалме Пророка, в котором сказано, что благодаря исходу народа Израиля из Египта Иудея стала святой и свободной (Пс., 113). В самом деле, хотя и очевидно, что это истинно в буквальном смысле, все же не менее истинно и то, что

подразумевается в духовном смысле, а именно: при выходе души из греха в ее власти стать святой и свободной.

Объясняя все это, важно учитывать: смысл буквальный всегда должен предшествовать остальным, ибо в нем заключены и все другие и без него было бы невозможно и неразумно добиваться понимания иных смыслов, особенно аллегорического. Это невозможно потому, что в каждой вещи, имеющей внутреннее и внешнее, нельзя проникнуть до внутреннего, если предварительно коснуться внешнего... Буквальное значение всегда служит предметом и материей для других, особенно для аллегорического. Поэтому невозможно достигнуть познания других значений, минуя познание буквального” (4, с. 135-136).

Четыре смысла, иерархизированные поэтом в процессе осмысления сути словесного творения, с одной стороны, роли и предназначения творца — с другой (по принципу: если нечего сказать сокровенного, лучше молчать; творить надо лишь в случае, если осенен великим смыслом), есть не что иное, как типология понимания языкового текста. Прокомментируем ее, применив инструментарий современной герменевтики:



Рис 1.

В принципе можно сказать, что современная герменевтика не ушла далеко от достижений герменевта Данте Алигьери. Правильнее говорить о том, что она основывается на них, об этом говорит даже терминология. Например, филологическая герменевтика оперирует смыслами и метасмыслами как понятийными эмблемами мыследействия высшего порядка, ведь сказано у Данте о “величайшем напряжении”, с каким должно осмыслиться великое произведение. Сегодня это “величайшее напряжение” технически обозначено понятием “рефлексия”, которое сопровождает деятельность понимания там, где встает задача преодоления непонимания. Мы начали с высших этажей этой деятельности, но вернемся к понятию буквального смысла, которое, как предупреждает Данте, фундаментально: только на нем может простраиваться лестница освоения языкового текста. И сегодня герменевт подчеркнет: без элементарных частиц не составить сложной мозаики “общей соотнесенности и связи всех относящихся к ситуации явлений” (2, с. 42). Освоение первой ступени — гарантия движения мысли к верхним этажам, причем движения послойного: перед

нами — случай, когда прыжок через ступень станет пропуском звена в цепи последовательности и строгого порядка, логической дискретностью, в конечном счете потерей смысла. Обратимся к современной типологии понимания, созданной Г.И.Богинным (1; 2) и представленной рисунком, акцентированно отражающим иерархию уровней понимания:



Рис. 2.

Ограничимся кратким комментарием каждого из них и укажем сразу на возможность и пятеричной, и семеричной иерархий, отличать которые будет сверхсложность качества трактовки того или иного языкового текста, в нашем понимании означающей богатство открытых смыслов, а следовательно, одаренную рефлектирующую личность, демонстрирующую нам подобное восхождение в постижении содержательности литературного произведения. Выбирая “тройку” ступенек в работе с текстом, мы вычерчиваем важнейшую траекторию движения мысли от слова как элементарной языковой единицы к расшифровке закодированных автором смысла, смыслов, в соединении которых образуется метасмысл, или сверхсмысл, получивший у Данте адекватное название и как вариации — анаagogический, духовный.

Итак, первая ступень освоения языкового текста означает выявление значения слов, каждого в отдельности (“уточняйте значение слов — и избежите половины заблуждений!”), поэтому уровень называется семантизирующий — он предусматривает план значения слова. Второй уровень формирует смыслы и обозначает познание явлений, фактов: он предполагает обеспечить план знаний, реально зафиксированных в культуре в отношении исторически достоверных фактов, явлений, ситуаций. В этом свете насколько общеупотребимо, настолько и спорно, следующее утверждение: человек, который много читает, много знает. Поэтому второй уровень постижения языкового текста называется когнитивным. Тот же уровень у Данте назван аллегорическим, потому что его назначение в том, чтобы приучить человека трактовать произведение, выявлять суть изложенного, экстраполируя ее на современные проблемы. В основе аллегорического понимания лежит интерпретация, то самое слово, которое для герменевта является ключевым. Наконец, третий уровень предполагает погружение в субъективную реальность, созданную, сконструированную автором как собственный художественный мир, и здесь знаниевая

ориентация беспомощна распределить опредмеченный творцом оригинальный, неповторимый мир, а следовательно, и раскрыть заложенный смысл в произведении. Выявляется он лишь через установление формулы своеобразия конкретного автора, через распознавание авторской логики художественных ходов, мотивов, засекреченных с помощью художественных приемов, законов искусства, общих для читателя и творца, но непостижимых для читателя в том случае, если он не наделен даром творческого чтения, контекстом творчества автора, методологической культурой, в основе которой лежит рефлексия, предъявляющая в результате преодоления непонимания смысловой конфигурацией — общую соотносительность всех относящихся к ситуации явлений. Данте называет этот уровень моральным, подразумевая, что истинно художественное произведение открывает читателю пути к нравственным высотам через постижение чужого опыта преодоления жизненных испытаний, даже если этот опыт негативен, т.е. не является образцом для подражания (“утверждение через отрицание”).

Достроим уровни понимания до пятеричной иерархии — и мы постигнем суть типологии смыслов Данте:

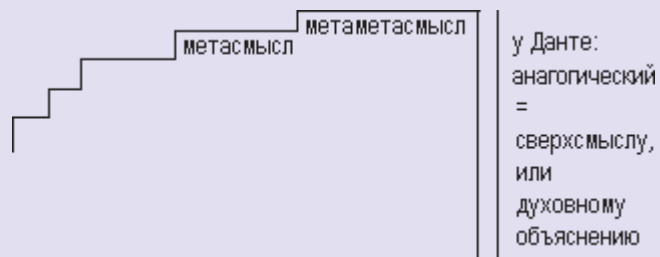


Рис. 3.

Метасмысл на рисунке-схеме нашей иерархизированной типологии понимания — это совокупность всех заложенных в произведении литературы смыслов, которая постигается только после того, как отрефлектируется каждый из смыслов отдельно (синонимично употребление понятия “категориальный смысл”). Вместе взятые они представляют собой сверхсмысл произведения, или идею. Понятие “сверхсмысл” мы находим и у Данте — как четвертый уровень освоения содержательности языкового текста.

Но в представленном пятом шаге рефлексии мы видим и метаметасмысл. Это — уровень феноменологического понимания произведения: освоивший его постигает сверхзадачу автора. Не случайно у Данте

четвертый смысл представляет собой смысловую развертку или набор синонимических определений смысла, данных, однако, в некоторой градации: “анагогический” — “сверхсмысл” — “духовное объяснение”. Здесь отражено усложнение вроде бы равновеликих смыслов, но дело в том, что все они возникают не синхронно. Если учесть это обстоятельство, то можно констатировать, что наша трактовка вполне мотивирует пятиступенчатость понимания по принципу дробного описания движения мысли, сопровождаемого рефлексией в процессе освоения содержательности языкового текста.

Подводя итоги герменевтическому наследию Данте, можно отметить особый вклад поэта в осмысление Священного Писания и всей светской поэзии: аллегории поэтов он соотносит с буквальным смыслом теологов, метафоры поэтических произведений — с аллегорическим смыслом богословов. Такая координация смыслов поэтических произведений мастеров со смыслами библейскими приведет в XIX веке высокую поэзию к формуле “Поэт — пророк”, открывшейся А.С.Пушкину.

Ощутимый вклад в развитие филологии внес и другой творец эпохи Возрождения — Джованни Боккаччо. Не затрагивая его художественного творчества, обратимся к теоретическим основам, создавшим почву для формирования филологии в целом на новом историческом витке. В своих трактатах он возобновил античную традицию соединения философии с филологией. В трактате “Генеалогия языческих богов” он защищает художественную словесность, словесное творчество, заявляя, что поэзия (литература) стоит на одной ступени с физикой, изучающей законы природы, с богословием, она занимается высшими вопросами. Поэзия, согласно Боккаччо, есть страстное стремление найти и выразить найденное словом побуждение, исходящее от Бога и свойственное немногим. В защиту поэзии и философии Боккаччо выдвигает серьезный аргумент: и ту и другую часто упрекают в темноте, но и в Священном Писании немало темных мест, однако, по слову того же Писания, святыхню не бросают псам, перед свиньями не мечут бисера. Поэзия уподобляется творцом природе: что может быть почтеннее, как не старание воспроизвести через искусство то, что природа творит своими силами?

Из сказанного следует, что Боккаччо по праву можно считать одним из основателей свободной светской поэтики: аналитическая разработка ее системы носила антисхоластический характер. Можно добавить, что одна из глав “Генеалогии языческих богов” была посвящена древнегреческим поэтам, оживление этого пласта филологии сыграло большую роль в последующем развитии европейского гуманизма. Боккаччо ясно осознавал огромное значение эллинской традиции, констатируя, что именно

ему современники обязаны “возвращением” Гомера и других знаменитых греков (11, с. 230; 14, с. 60).

Полное, триединое, сочетание философии, филологии, герменевтики мы находим у Лоренцо Валлы. Во-первых, он восстановил подлинный смысл сочинений Аристотеля, особенно аристотелевскую трактовку риторики, очищая ее от формально-логического содержания: для Валлы риторика Аристотеля не просто сводка правил ораторского искусства, он осмысляет ее в контексте всех обстоятельств — и этот учет дает возможность у Валлы любому силлогизму быть убедительным, правдоподобным. Риторический вопрос получает у Валлы герменевтические основания: создается теория конкретного мышления, отражающая реальную связь вещей, причем эта связь специфична, она дана в мышлении, она смысловая, а не просто механически сцепленная как отражение фактов, к тому же Валла квалифицирует смысловую связь вещей как языковую (вместо силлогистики формальной логики Аристотеля).

Таким образом, Валла отдает предпочтение языковому мышлению, для которого все является только вещью, и комбинируются эти вещи по законам самой же действительности, но не абстрактно-логически. Объект риторики он отождествляет с объектом философии (“res” — “вещь”), а предмет риторики для него — все то, что в исторической реальности может быть выражено человеческим языком. Его анализ текстов греческих и римских авторов, в том числе и Аристотеля, содержит не только толкование, но и критику. Поэтому можно сказать, что Валла становится возрожденцем именно благодаря своей попытке осмыслить жизненную структуру философии вместо абстрактного оперирования логическими категориями (11, с. 351-359).

Общесмысловая ступень развития эстетического предмета, обозначающая одновременно ступень языковую, и есть новый шаг в развитии филологии, в которой четко обозначены герменевтические и философские понятия как скрепы филологического содержания.

Нетрудно заметить своеобразие филологии этого периода: как наука она сложилась в определенную систему знаний и приемов в связи с большим интересом к античной культуре. И на протяжении XVII-XVIII веков филология понималась широко — как изучение не только языка и литературы, но и философии, истории, искусства и даже материальной культуры народа. Способствовал осмыслению столь необъятного поля развивающийся герменевтический инструментарий, в орбиту которого в этот период был включен и логический аппарат — наряду с философским и филологическим. Немецкий герменевт того времени Ф.А. Вольф определял филологию как “науку древности”, включая в нее исторические

дисциплины, изучающие памятники культуры. “Так как приемы филологического изучения были разработаны первоначально при исследовании памятников древности, при толковании произведений греческих и римских авторов, это послужило основой дальнейшего развития филологии и вместе с тем своеобразного ее понимания, когда филология ограничена таким изучением” (16, с. 435). Позже это поле деятельности станет разделом филологии, которая получит название классической, но долгое время филология отождествлялась с изучением древних писателей. Именно это обстоятельство являлось стимулом для развития герменевтического инструментария на разных концептуальных платформах, поскольку восстановить опредмеченные смыслы, реконструировать древний текст, сделать его понятным современникам путем интерпретации и в то же время сохранить особенности текста как памятника культуры — все эти задачи принадлежали мыслителям герменевтического направления.

Отметим эволюцию филологии на Востоке на примере Китая для создания общей картины (тем более, что нас, россиян, во все времена волновало то обстоятельство, что Россия — это Восток и Запад, Евразия).

В конце VI века снова образовалась единая Китайская империя, дальнейшая жизнь ее охарактеризована подъемом, расцветом во все сферах жизни Китая. В этот период образовался особый слой феодального общества, составивший своего рода интеллигенцию, — это были писатели, публицисты, философы, ученые. Именно из этой среды вышли деятели китайского Возрождения. Название эпохи мотивировано и в Китае: оно означало “стремление призвать к новой жизни то, что исчезло” (7, 526), а исчезнувшей была древность; следовательно, Возрождение означало и по-китайски “возвращение древности”. Но в этой древности мыслителей привлекала лишь литература, хотя не все и в ней представляло интерес для деятелей китайского Возрождения, ведь эта литература являлась продуктом давно отмененного историей строя. Привлекли лишь два положения в той линии общественной мысли, которая, развиваясь, даст плоды конфуцианства. Одно из них требовало не делать другому того, чего не желаешь себе: по Конфуцию, это и есть сущность человеческой природы. Но деятели китайского Возрождения поняли тезис шире — как тезис о человеке — носителе высшей ценности, как утверждение того, что человек — главное в мире и общественной жизни. По мнению Н.И. Конрада, этому воззрению как нельзя лучше подходит определение “гуманизм”, содержательно объединяющий всех деятелей, в нашем случае — филологов, Возрождения (там же, с. 528).

Второе положение, взятое творцами, тоже было высказано Конфуцием: “Богов я почитаю, но держусь от них подальше”. Это означало почитание

“Неба” и отрицание религии в форме буддизма и даосизма на земле. Глашатаем такого направления в общественной жизни феодального Китая был Хань Юй (768-824) — поэт, прозаик и философ. С него и началось китайское возрождение — ему принадлежит сформулированное новое понимание литературы, также взятое из Конфуция: “Слово... если оно доходит, это и все” (там же, 527). Это выражение означало для того времени отрицание прежних требований и взглядов в области литературы, признанной формальным искусством (“краски и цветы слов”), и утверждение прежде всего содержания, “полного выражения мысли и ясности”, как писал Хань Юй (там же, с. 527), т.е. содержательности, достойной напряженной работы ума и интуиции, говоря языком современной герменевтики.

Отрицание всех канонов художественной прозы означало требование полной творческой свободы для писателя и одновременно отторжение от литературы писательского ремесленничества. Творческая практика китайского гуманизма восходит к двум поэтам старшего поколения — Ли Бо и Ду Фу. Первый олицетворял светлую, жизнерадостную народную поэзию, второй писал философскую лирику с преобладанием мотива гражданской скорби.

Как замечает исследователь, на это были основания: “середина VIII века — переломный момент в истории Китая, время распада централизованного феодального государства и перехода к феодальной раздробленности” (там же, с. 529), децентрализации государства во всех областях.

В целом картина литературного развития позволяет увидеть, на какой широкой основе происходило становление китайского гуманизма. Развивается проза: помимо двух существовавших до этого жанров народной сказки и народного рассказа появляется поэма, соединяющая прозу и стихи, но абсолютно новым явлением стала в это время новелла, создателями которой в равной степени можно назвать Бо Цзюй-и, многогранно одаренного творца — художника, поэта, писателя, музыканта, и Юаня Чжэня. Значение этих новелл огромно для китайской литературы: “...это первые законченные образцы художественной повествовательной прозы и вместе с тем первые образцы прозы на сюжеты из действительной жизни... первые образцы художественного повествования с разработанной техникой сюжетосложения. Танские новеллы стали источником, из которого впоследствии черпали свои сюжеты создатели китайской драмы” (там же, с. 532). Таково содержание начального этапа китайского Возрождения — VIII-X веков.

Второй этап Возрождения (XI-XII вв.) был отмечен движением публицистического творчества и теоретической мысли. Новая по существу философия главное место отводила человеку как носителю высших ценностей. Расцвет живописи и философии нашел свое особое выражение в литературе. Глубина философской мысли и живописность изображения стали узнаваемой чертой, особой приметой литературы китайского Возрождения, которое представляли Цюй Юань, Тао Юань-мин, Ли Бо, Ду Фу, Ван Вэй, Бо Цзюй-и, Су Дун-по.

Итак, обобщим, что мы наблюдаем на Востоке (в Китае): литература (филология) объединила в себе “философскую, историческую, политическую, культурную” темы (там же, с. 571). Эта тенденция примечательна тем, что утвердился жанр “рассуждения” (“лунь”) и его “особый вид”, имевший целью “объяснение чего-либо” (“цзе” — “объяснение”). В этом же ряду разновидностей жанра лунь интерес для нас, с точки зрения герменевтики, представляют: “изложения” (“шо”), “разборы” (“бянь”), “обсуждения” (“и”), “исследования” (“юань”). Представим это филологическое направление в виде дерева и прокомментируем с позиции смыслообразующей:



Рис. 4.

“Объяснения” — это, по сути, герменевтическая функция, делающая понятным “лунь”, т.е. те рассуждения, которые положены в основу трактата, разрабатывающего определенную тему (например, “О продвижении в учении Хань Юя), благодаря раскрытию его содержания и смысла.

“Изложения” — рассуждения, которые излагали “мнение автора”, т.е. авторскую трактовку смысла, смыслов — позицию по отношению к выбранной им теме, тот или иной подход к ней (например, “О полевых работах” — Су Дун-по).

“Разборы” — рассмотрение какого-либо спорного вопроса, предполагающее анализ известных версий одного и того же факта, сообщаемых историческими источниками, с выбором предпочтительной точки зрения путем интерпретации (лат. “interpretatio” — “посредничество”) — разъяснения смысла (например, “О том, кто наградил своего младшего брата листком павлонии” — Оуян Сю).

“Обсуждения” — толкование разных суждений, изложенных в статье на ту или иную тему (например, “Против мести” — Лю Цзун-юань). Примечательно, что в словаре русского языка “толковать” означает: “1) ... определять смысл чего-н.” (С.И. Ожегов. Словарь русского языка. Изд. 6-е, стереотип. — М.: Сов. энц., 1964. С. 788).

“Исследования” — рассуждения с привлечением научных фактов, имеющие целью дать их углубленную трактовку, а также интерпретацию в свете избранной темы (например, “Исследование о человеческой природе” Хань Юя) — с предъявлением той или иной предметной области путем приписывания ей некоторого смысла, автором сформулированного.

Герменевтические основания “рассуждений” как признанного жанра были основаниями и литературы в Китае — все творения повествовательного характера (рассказ, драма, роман) в литературу не включались фактически вплоть до XIX века. Причины тому были классовые, мы их рассматривать не будем, ограничимся констатацией факта: литературой можно было в Китае считать лишь то, что имело отношение к просвещению (7, 575). Напомним: появление герменевтики (как и ее дальнейшее развитие, повлекшее за собой возникновение филологии) исторически связано с задачами просвещения: Гомер — национальный учитель древних греков, его произведения изучались в образовательных учреждениях того времени.

Новый шаг в развитии литературы — появление в качестве ведущих жанров драмы и романа. С XVII века включается как равноправный жанр новеллы. В целом литература демократизируется, и это, пожалуй, ее основное достижение за несколько веков, вплоть до XVIII века. Литература господствующего класса существует параллельно с народной, но она являет собой “чистейшее эпигонство” (7, с. 541). То же случилось и с философией — к XVIII веку она превратилась в схоластику и догматизм, “т.е. в орудие косности и отсталости” (там же, с. 542).

В XVII-XVIII века филология на Западе сложилась как наука, изучающая древнюю культуру: язык, литературу, историю, философию, искусство в их взаимосвязанности.

“В XIX веке понимание филологии сужается до языкознания. Этому способствовал возникший в начале века сравнительно-исторический метод изучения языка, принесший успех ученым-филологам. Среди них — Братья Гримм, Ф. Диц, Й. Добровский, А. Востоков. Таким же образом филологию понимал и В.Г. Белинский, когда писал: “Создать язык невозможно, ибо его творит народ; филологи только открывают его законы и приводят их в систему” (Литературные мечтания). Но именно благодаря глубокой разработке приемов научного исследования языка и наблюдению языковых фактов филология пришла к обобщениям, к понятию “законов” развития языка, а затем и литературы. Процесс этот закономерный: чем эффективней способы осмысления языкового развития, тем плодотворней результаты осмысления сказываются на достижениях в литературе” (16, 435).

Эта официальная точка зрения на развитие филологии своеобразно дополняется полемически заостренным высказыванием Ю.В. Рождественского, отметившим, что предмет филологии с конца 70-х годов XIX века до 30-х годов XX века был сведен к литературоведению и языкознанию. “Из внимания филологов ушло то, что, на наш взгляд, является важной составляющей предмета самой науки, в частности — исследование разных риторических форм устной речи, языка и стиля документов, языка и стиля научной литературы и многое другое. Жизнь языка заставляла, однако, изучать эти стороны речи. Ими занялась лингвистика. Однако лингвистика никогда не была общим знанием о языке... Между тем первоначальное и отправное представление о языке дает именно филология” (14, с. 20).

“Видная роль изучения памятников письменности и использования сравнительно-исторического метода обусловила развитие вспомогательных наук и их обособление как специальных дисциплин: герменевтики (установления полного смысла содержания произведений), палеографии (изучения внешнего вида письма для выяснения времени и места создания произведений) и др.” (16, 435). Текстология как самостоятельная отрасль филологии, изучающая приемы анализа литературных произведений для восстановления истории, возникнет позже, в XX веке, в XIX веке она была чисто практической дисциплиной, связанной с изданием текстов и входившей в состав библиографии. Но обратим внимание на то, что герменевтика заняла обособленную позицию в поле деятельности филологии.

С середины XIX века намечается значительное оживление филологической науки. И здесь в качестве первопричины выступили обстоятельства социально-культурные: формирование европейских наций, развитие национального самосознания и культуры народов Европы. Возникли специальные разделы филологии, изучающие языки и литературы целых групп народов, родственных между собой. Так сложились романская филология, германская филология, славянская филология и т.д. Теперь понятие филология перестало ограничиваться языкознанием.

Таким образом, дифференциация отдельных наук и культурный фактор в жизни Европы изменили содержание понятия “филология”: ее стали воспринимать как совокупность наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве. В таком значении филология существует и в наше время (одна и та же трактовка: ИЭС, с. 734; Словарь русского языка С.И. Ожегова, с. 839, и некая вариация в Словаре иностранных слов: “Филология — совокупность наук, изучающих письменные памятники, тексты, по которым можно описать язык и литературу того или иного народа” (Современный словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1992. С. 648).

Среди вспомогательных филологических наук особое значение приобрела текстология, сыграв значительную роль в издании древних текстов (основоположник — А.А. Шахматов; крупнейший текстолог XX века — Д.С. Лихачев). Языкознание и литературоведение как науки, составляющие филологию, дифференцировались на ряд специальных дисциплин: это — общее языкознание, история языка, изучение древних языков, изучение современных языков, теория литературы, история литературы, критика. К филологии относится и фольклористика, ведь фольклор — искусство слова. Современная филология выдвигает новые проблемы изучения языка и литературы и разрабатывает новые методы. Значительное развитие получил особый раздел литературоведения, собственно теории литературы, — поэтика. Вместе с процессом дифференциации филологических наук расширяется и их сотрудничество, что служит основой, например, стилистики, которая соединяет в себе важные стороны языкознания и литературоведения (ее иногда называют лингвостилистикой).

Характерной чертой филологического развития является, с одной стороны, разграничение ее задач с задачами смежных наук — с историей, искусствоведением, философией, историей культуры, а с другой — творческое сотрудничество с ними. В этом плане вырисовывается и актуальность возрождения на новом витке герменевтики. В конце XX века, или в конце второго тысячелетия, она появляется в результате подведения итогов мировому развитию человеческой мысли, интеллекта,

разума. Отметим закономерность ее появления на данном витке исторического времени и новизну направлений, сфер деятельности, обогащающую в целом достижения человеческого интеллекта, усиливающую роль рефлексии в современных условиях при осмыслении текстовых феноменов разной природы.

Постепенно филология сужала свой предмет под натиском множества наук, которые отвоевывали у нее отдельные “участки текстового поля”. Первоначальное понимание филологии — классификация текстов по родам и видам словесности, анализ процессов возникновения текстов, их включение и роль в контексте культуры, исторические закономерности (эволюция, прогресс) понимания и истолкования текстов — стало рассыпаться на отдельные научные направления, науки и дисциплины. Цельность филологического корпуса знаний, в Европе еще сохранявшаяся к Возрождению, стала рушиться под напором специализации. Причем эти процессы были свойственны не только Европе, охватили они и традиционное восточное филологическое поле, хотя и в значительно меньшей степени — в силу исторической инертности восточных цивилизаций и культур.

Еще в XIX веке общая филология (мы говорим преимущественно о европейской ее ветви — как показало историческое развитие филологии, она больше повлияла на наше образование) была восприимчива ко всем видам текстов. Именно во второй половине прошлого века были выработаны принципы, приемы и методы классификационного анализа текстов: по родам и видам словесности, по формам словесности и т.д. Этим аппаратом филология оперирует и сегодня: он стал универсальным и хорошо сочетается в структурном плане с общим классификационным набором, заданным в менталитете прошлого века для всех наук. Определяя филологию в целом, Д.С. Лихачев назвал ее связью всех связей: “она нужна текстологам, источниковедам, историкам литературы и историкам науки, она нужна историкам искусства, ибо в основе каждого из искусств в самых его “глубинных глубинах” лежат слово и связь слов. Она нужна всем, кто пользуется языком, словом; слово связано с любыми формами бытия, с любым познанием бытия; слово, а еще точнее — сочетания слов”. Отсюда ясно, заключает он, что филология лежит в основе не только науки, но и всей человеческой культуры” (10, с. 230).

Предметом филологии в нашем веке преимущественно стало учение о формах словесности: речь стала идти о поэтических формах речи, а сам предмет филологии начали сводить к литературоведению и языкознанию. Точнее, филология распалась на комплекс наук о литературе и комплекс наук о языке, причем объединяющее их начало на некоторое время как бы исчезло из поля зрения ученых. Такая трансформация была обусловлена

временным контекстом: если в средневековье, например, устные и письменные формы речи в какой-то момент уравнились в правах, то в нашем веке письменная речь почти полностью подавила устную в механизмах культуры. Соответственно, изменились и критерии, и комплекс доминирующих филологических наук. Были предприняты попытки заменить или подменить общую филологию некими новообразованиями, например учением о тексте (теорией текста), но они успехом не увенчались. Сегодня, при неимоверном расширении филологического “научного поля”, включающего сотни разных ответвлений, потребность в филологическом метазнании весьма значительна.

Кульминационным образом заостряет внимание на филологии словарь “Культурология. XX век”, кристаллизуя ведущую ее роль в приобщении к культуре через выявление в ней герменевтического пласта:

“В идеале филолог обязан знать в самом буквальном смысле слова все — коль скоро все в принципе может потребоваться для прояснения того или иного текста”;

“Филология... возникает как рефлексия над словом и речью”;

“Как служба понимания филология помогает выполнению одной из главных человеческих задач — понять другого человека (и другую культуру, и другую эпоху), не превращая его ни в “исчислимую” вещь, ни в отражение собственных эмоций” (9, с.493-494).

XX век уже в прошлом, и это обстоятельство дает возможность подвести итоги развитию филологии на протяжении двух с половиной тысячелетий: во-первых, ее культурологический статус сегодня очевиден; во-вторых, герменевтика как ядро филологии переживает возрождение — в силу незамкнутости своих теоретических основ и природному стремлению обогатить инструментальный арсенал не только в своих пределах, но и за счет синтеза из разных научных сфер. Актуализация происходящих процессов в филологии обусловлена интегративной тенденцией времени как ментального, так и чисто научного свойства.

Литература:

1. Богин Г.И. *Филологическая герменевтика. Учебное пособие.* — Калинин, 1982.
2. Богин Г.И. *Типология понимания текста.* — Калинин, 1986.
3. Гайденок П.П. *Эволюция понятия науки.* — М., 1980.
4. Данте А. *Малые произведения.* — М., 1968.
5. *Иллюстрированный энциклопедический словарь.* — М., 1998.
6. Конрад Н.И. *Запад и Восток.* — М., 1972.
7. Конрад Н.И. *Синология.* — М., 1995.
8. Кузнецов В.Г. *Герменевтика и гуманитарное познание.* — М., 1991.
9. *Культурология. XX век. Словарь.* — СПб., 1997.
10. Лихачев Д.С.. *“Письма о добром и прекрасном”. Статьи.* — М., 1988.
11. Лосев А.Ф. *Эстетика Возрождения.* — М., 1982.
12. Майоров Г.Г. *Формирование средневековой философии.* — М., 1979.
13. Рикер П. *Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике.* — М., 1995.
14. Рождественский Ю.В. *Общая филология.* — М., 1996.
15. *Словарь античности. Пер. с нем. /Отв. ред. В.И.Кузищин.* — М., 1989.
16. *Словарь литературоведческих терминов /Ред.-сост. Л.И.Тимофеев, С.В.Тураев.* — М., 1974. .
17. Тронский И.М. *История античной литературы. Изд. 5-е, испр.* — М., 1988.

Метод художественной герменевтики

На примере одного занятия (разбор эксперимента, фрагмент) Метод художественной герменевтики на примере одного занятия (разбор эксперимента, фрагмент)

Наша презентация метода имеет свои особенности. Вначале мы кратко охарактеризуем аудиторию и ситуацию. После этого начнется условная “стенограмма урока” – урок, действительно, так был зафиксирован сразу же после его проведения. “Условная” потому, что записать стенограмму собственных мыслей, идущих параллельно, просто невозможно, это – позднейшая реконструкция (написана курсивом). Более темным шрифтом обозначили характерные обобщения по ходу. В конце изложенного фрагмента – педагогический разбор поставленных и достигнутых целей, использованных приемов.

Мы приводим здесь стенограмму (выдержки) и внутреннее интервьюирование (из социологического инструментария). К этому можно было бы приложить и документы – сочинения и эссе, которые напишут студенты через полгода, через год и через два года, на выпускном экзамене: весь аппарат, заданный на первых занятиях, в творческих работах уже присвоен ими и работает у каждого в меру его таланта.

Характер аудитории и ее подготовленность

Группа Банк-колледжа, 10 класс. Профессиональная ориентация: банковские работники. Оценка в свидетельствах по литературе не ниже “4”. Фактическая подготовка основана на пересказе статей учебника, заучивании стихов и отрывков наизусть, написании сочинений в основном по трафарету “Как писать сочинение” (инициатива высказать свое отношение, со слов обучаемых, не поощрялась). Количество обучаемых – 12 человек. Этап – начальный (урок N 4) (107, 5). Тема: “Художественный мир Николая Гумилева”.

Анализ поэтического произведения является привычным для обучаемых. На самом деле за этой видимой целью у нас выстраивается многослойная пакетная целевая структура. Мы намерены дать в течение одного занятия основы эстетического (в аспектах –

интонационном, смысловом, световом, фактурном) и композиционного анализа.

В процессе занятия презентуются три из четырех ролевых функций (читатель; исследователь; критик).

Примечание. Выбор этого урока объясняется тем, что именно он явился переломным во взаимоотношениях преподавателя с группой и в ее отношении к урокам литературы.

Всякий раз задача ввести обучаемых в тот или иной художественный мир начинается с вопроса: “Как? Каким способом это сделать? Где найти те путеводные нити, которые подвели бы к самому характерному и неповторимому, определяющему самобытность творца, и вместе с тем помогли бы найти приметы времени – такие черты, какие послужили бы обобщенным эстетическим опознавателем эпохи, стиля, модуса выразительности?”.

Остановимся на начальном этапе, когда только выявлялась способность обучаемых к постижению художественного текста. Оказалось: потенциал неплохой, сама же способность была оценена скромно, чуть ли не уровнем нулевым: не было у обучаемых в начале учебного года, даже в новом учебном заведении, ни желания прочесть произведение (в нашем случае это – стихи Н.Гумилева “Сады души”), ни конкретных ориентиров для его анализа – в случае, если желание появилось бы. И уж тем более: не было побуждения выучить стихотворение наизусть. Были: откровенная лень, недоумение, а то и раздражение (“Зачем это в БАНК-колледже?”), вялость и скука.

Без всякого преувеличения следует отметить, что в группе были обучаемые, которые даже не прочли к уроку заданного произведения, а наиболее старательные и активные, выучив наизусть, затруднялись ответить на вопрос: “О чем стихи?”. Самый распространенный, не без претензий на остроумие, ответ: “О садах души!”. А что еще? Мы же выучили? Ставьте пятерку. (За выученное стихотворение в школе всегда ставили пятерку).

В процессе диалога выяснилось, что обучаемые не анализировали стихов, сочинение писали, по указанию учителя прочтя в учебнике необходимую статью о писателе или поэте и его творчестве.

По их словам, сочинение выражалось либо в пересказе учебника, если не в прямом списывании, либо в переложении высказываний учителя.

Значит, начинать надо было... с начала.

Стенограмма урока

Снятие стереотипа.

Для начала нужно полностью убрать из учебного процесса стандартные ожидания. Урок не строится как “опрос” по поводу прочитанного и заученного – это самое главное. Урок строится как саморазвивающаяся импровизация с целями, которые ясны только мне.

- Все ли слова в этом тексте вам понятны?
- Понравилось ли стихотворение?
- Что непонятно?

Увы, нашлись и такие, кому непонятно самое главное: “Сады души” – что это такое? Хорошо, что честно.

- Чтобы понять, давайте отправимся “в сады”. А потом попытаемся ответить и на такой вопрос, почему не сад, а сады, во множестве.

Безусловно, речь пойдет о природе. Найдем ее приметы.

- Ветры – “так свежи и тиховейны”...
- Растения – “необычайные”...
- Птицы – “розовеющие”.
- Розы!

Да, розы – знакомые цветы, но особые – нежные, хрупкие, уязвимые, внушающие настроение необыкновенного торжества.

- У них есть свойство очищать энергию пространства.

Уместное замечание. Но обратим внимание на “необычайные растения”. На что указывает этот эпитет?

- На то, что природа описываемого мира не похожа на ту, какую мы привыкли видеть.

Есть ли еще подтверждение этому в стихах?

- Да. Это – “глубокие прозрачные” бассейны, значит, в них – необыкновенно чистая вода.

(Для нас это почти волшебно, хотя здесь, скорее, печальная примета нашего времени – экологической катастрофы, поэт же подразумевал под этим иное!).

Так, в потоке вроде бы спонтанных зацепок за определенные признаки, мы определили целый перечень того, что понадобится нам впоследствии: объект по типу отнесен к природе, однако это – странная природа, ее характеризуют варианты одного и того же – необычайности.

Но вот находят главное:

- Девушка в венке!
- “У ног ее – две черные пантеры”.
- “Ее фламинго плавает в лазури”.

Появление человека, к тому же женщины, моментально перестраивает этот необычайный мир. Ее атрибуты таковы, что бытовой план сразу исключается всеми. Возникает веер возможных объяснений и, многократно пройдя по стихотворению, мы убеждаемся, что речь идет о символе и о своеобразной геральдике. Венок, две симметричные пантеры у ног, фламинго с загадочной ролью.

Безусловно, пред нами – мир, ни в чем не похожий на обыденный. Почти сказочное великолепие! Мир – фантазия, но населена экзотическими существами. Русский поэт, проживающий в Петербурге (север России!), грезит нездешними видениями. И только ли его бесчисленные экспедиции в Африку тому причиной? К этому вопросу мы еще вернемся. (Это будет в Литературной гостиной).

А пока зафиксируем пульсацию необыкновенного в стихах.

Что можно еще добавить – как эффект, усиливающий несходство с реальностью мира, описанного творцом?

- Девушка “в венке великой жрицы”...
- Таинственная пещера.
- Восточные лилии.

Все это – приметы “нездешнего” мира.

Наши дальнейшие шаги наращивают “густоту” этого мира, он становится не только миром символов, он начинает жить по своим законам, в нем появляется движение.

Но есть ли у этого мира адрес?

Вначале отвечают:

- Есть, есть. Вот африканская природа (фламинго, пантеры). Да и пустыня, в которой бесится сирокко, вполне может быть африканской.

- Восточные лилии упоминаются! И вполне вписываются в этот пейзаж.

Возникает спор.

- Как же восток и Африка уживаются в этих садах?

- Да, тут что-то не так. Наверное, восточные лилии здесь упоминаются лишь для сравнения, – пытаются некоторые “помириться” со мной, ища компромиссное решение.

- А если я все-таки скажу, что могут в этом мире быть рядом и восточные лилии, и пантеры, и фламинго... и снег невдалеке?

- Тогда это сказка.

- Давайте еще раз посмотрим, как называются стихи?

- Сады души!!!

Осенило некоторых.

- Я понял: это не сказка, это – мир души, где все возможно, чего не скажешь о мире, окружающем нас в повседневности.

Топическая локализация, одно из самых главных качеств ориентации в нормальном мире, здесь отсутствует напрочь. Это требует от обучаемых смелого шага: отказаться от пространственной определенности и не искать в этом стихотворении черт узнаваемого места. Такой шаг – качественный.

Того, что преподносит нам поэт, нет в реальности. Что-то заставило его создать этот мир.

Здесь снова выдвигается ряд гипотез:

- Это – просто вольная игра воображения.

- Это – бегство от нашего скучного мира – по контрасту с ним.

Однако явностораживает продуманность деталей вокруг таинственной жрицы. Значит, не игра, а если так, то за этим есть тайный умысел. Скрытый смысл. И действие превращается в детектив: поэт от нас что-то очень важное прячет, но оставляет нам намеки, следы, опорные точки смысла. Все это – в словах, в “волшебном порядке слов”.

Но было бы впечатление столь мощным лишь от этой смелой фантазии, допускающей соседство разных реалий, маловероятное в действительности?

Давайте обратимся к тексту. Есть ли еще приметы волшебства?

- Есть. Мрамор – черный. В жизни он только белый.

- Венок великой жрицы. Это ведь деталь, уводящая нас, что называется, в глубь веков! Стало быть, Гумилев погружает нас в древние слои времени. И сам обращен к прошлому. К тому же пещера, “таинственная”, тоже способна вызвать в нашем представлении образы древности...

Следующий шаг должен очертить временную ориентацию стихотворения. Куда направлен интерес творца? Ответа два: в прошлое (“венок жрицы”, а жрецы были именно в прошлом) и неизвестно куда, в пространство вне времени. Ко второму варианту склоняет похожесть всего этого на библейский Рай: в нем нет времени.

Итак, мы сейчас коснулись самого существенного в природе творчества. Погружение в художественный мир разбудило наши ассоциации. Что такое ассоциация? Этим понятием мы будем оперировать и в дальнейшем на уроках литературы, потому что ассоциация – важный инструмент при постижении авторского текста. Давайте сейчас вспомним записанную на прошлом уроке формулировку.

Вспоминаем:

- Ассоциация (лат. “associatio” – “соединение”): в психологии – связь, которая образуется при определенных условиях, между ощущениями, восприятиями, представлениями, идеями и т.д.

Другое понятие, не менее важное для нас с первых же занятий, – понятие суггестии. Оно имеет прямое отношение к произведению искусства, в первую очередь – литературы. И мы сегодня к нему обратимся. Суггестия (лат. “suggestio” – “внушение”) – особый вид переживаний, сообщаемый опосредованно созданным в произведении поэтическим настроением. Это поэтическое настроение слышится читателю, как отзвук, как эхо, как гул отзвучавшего колокола.

Чтобы убедиться в силе суггестии и ассоциаций, обратимся к эпитетам. Вспомним, что это такое.

Вспоминаем, формулируем:

- Эпитет (греч. “epitheton” – “приложение”) – слово, определяющее предмет или явление и подчеркивающее какие-либо его свойства, качества или признаки, при этом обогащающее его в смысловом и эмоциональном отношении.

И обращаемся к тексту.

Мы делаем резкий поворот в занятии: едва набрав скорость, останавливаемся и сами себя осмысливаем. Эта быстрая рефлексия завершается отточенной формулировкой, которая фиксируется под запись. Одновременно начинаем формировать наш аналитико-синтетический понятийный аппарат. К суггестии сегодня мы не вернемся, но по мере накопления впечатлений во время “сеансов искусства” осознание ее роли возникнет: здесь мера, как в “Сталкере”, – выбрасывание камня вперед в процессе следования маршруту.

В чем особенность изображенного мира?

Попытки угадать:

- Много эпитетов?

- Много ассоциаций?

Осталось еще сказать: много суггестии (!) – в ответ раздается самокритичный смех. Явная заминка.

Вопрос поставлен абстрактно. Они не знают, в какую сторону следует идти, и опасаются высказывать гипотезы. Им нужно понять логику преподавателя, и до реконструкции этой логики они не хотят рисковать. Помогаю им.

Мир предстает перед вами черно-белым или цветным?

- Конечно же, цветным!!!

Посмотрим, какие цвета и оттенки упоминаются при его описании и как в этом участвуют эпитеты.

- Песок – “золотой”.

- Щеки – “розоватый жемчуг юга”.

Цвета, оттенки создаются и глаголами, и существительными: у Гумилева “розовеют” воды и птицы, фламинго плавают “в лазури”.

Что такое лазурь?

- Это – синева, например небесная лазурь всегда представляется нам светло-синим цветом (праздничное, внушающее радость небо при хорошей погоде, – в противовес хмурому, серому, дождливому небу, способному внушить мрачное настроение).

В этих стихах цвета и оттенки ассоциативно заданы на уровне восприятия и представления. Более того: мы легко обнаруживаем, что, несмотря на то, что прямо не указаны поэтом цвета садов, растений, венка, они видятся нам зелеными. Зеленый цвет создает фон всему изображению.

“Глубокие прозрачные бассейны” внушают нам картину чистой воды, представление о которой связано с голубым цветом, особенно если речь идет о глубине. Само слово “розы” связывается с оттенком розового. Фламинго – розовые. Эффект многоцветья дополняет упоминание пустыни (желтой), но песок у поэта – “золотой”, а это уже не только цвет, но и блеск. Таким образом, заключаем: цветовая гамма стихотворения наделяет яркостью и блеском все, о чем идет речь в “Садах души”. Золото (сияние) песка, жемчуг (перламутра – радужный перелив) щек, пантеры, “с отливом металлическим на шкуре” (блеск), “прозрачные бассейны” (чистота воды – это тоже блеск), глаза девушки, уподобленные отблеску “чистой, серой стали” (блестящая фактура) – все это скрытые или явные эффекты, позволяющие увидеть нам мир души поэта сверкающим!

Но только ли цветность и блеск использованы при создании художественного мира?

- Нет. Мы встречаем в садах черный мрамор (редкость в материальном мире), черные пантеры (экзотические животные), в стихах говорится о серых глазах (уподобленных серой стали), металлический отлив на шкурах пантер также связывается с серым цветом. Серой в принципе может быть и “таинственная пещера”.

- “Изящный лоб белей восточных линий” – такое использование белого тона указывает на идеальный портрет девушки.

Таким образом, весь тональный спектр участвует в создании мира души поэта. Что достигается этим?

Тональный контраст “черное-белое” и гасящий его серый тон необходимы художнику для создания таинственной, экзотической атмосферы, рисующей космос его души, где царят строгость, гармония и порядок. Для усиления тайны, заключенной в душе и определяющей настроение стихов. Для создания необычной красоты.

Нам рано открывать им, что хроматический строй (цветность самой быстротекущей жизни) и ахроматическая гамма (логическая

конструкция мира) есть две пересекающиеся онтологии, хотя что-то в этом роде они смутно почувствовали. Ведь представлен весь цветовой спектр, а поэту зачем-то понадобились еще и страшные бесцветности черного, белого, серого. Но через некоторое время по рекомендации желающие самостоятельно прочтут хайдеггеровское “Бытие и время” и сделают нужный вывод – как озарение.

Что создает, что делает красоту необычной?

- Это – предметный мир: песок, мрамор, бассейны, растения, воды, птицы, венки великой жрицы, пещера, розы, пустыня, сады...

- Это – образы: девушка, птицы, пантеры, фламинго.

Есть ли приемы создания необычной, экзотической красоты?

- Это – эпитеты.

Еще!

- Это – сравнения.

Да, действительно, сравнения Гумилева стягивают далекие, с точки зрения привычного материального мира, образы: растения // сны; воды // птицы; глаза // сталь; лоб // лилии; щеки // жемчуг.

Можно ли говорить об особой роли цвета в этих стихах?

- Можно, потому что главные цвета – розовый и голубой, а это очень яркие цвета, внушающие радость.

Да. Можно сравнить вот с чем: во что предпочитают одевать детей любящие родители?

- В розовое и голубое!!!

Никакое иное сочетание цветов не несет в себе такого заряда мажорных эмоций!

- Но в стихах розовый и голубой сочетаются с блеском упоминаемых образов, а это еще более усиливает праздничность впечатления.

От подобного вывода – один шаг к поискам в культуре аналогичного. Они будут листать альбомы репродукций и наткнутся на этот колорит у солнечного Веронезе, у яркого Тьеполо. Но однажды они увидят эту гамму, превращенную в розово-голубой мирок мещанских будуаров: мещанам всегда хочется быть похожими на культурных людей, и они перенимают самое легкое – форму.

Этот найденный цветовой ключ светоносен, и от исходной светоносности весь пейзаж Гумилева окрашивается неземным, нереальным, но очень ярким светом. Его душа излучает свет, которым освещены сады.

Теперь соединим роль тонального спектра (создающего строгий порядок и гармонию) и роль цветовой гаммы в стихотворении. Что получаем?

- “Сады моей души всегда узорны”!

Совершенно верно. Ведь узор – это “рисунок, являющийся сочетанием линий, красок, теней”, а это подразумевает строгость и фантазию, порядок и лирический хаос, где любой образ – неожиданность, гармонию и дисгармонию, извне угрожающую миру души подобно сирокко, который бесится в пустыне. Соединение тонального спектра и цветовой гаммы – это причудливое, предельно своеобразное сочетание глубокой тайны души с ее живописностью.

С чем вообще ассоциируется у нас слово “сады”?

- С природой.

- С зеленью.

- С цветением.

Остановимся на последнем варианте или обобщим: когда говорим о садах в лирическом контексте, всегда представляем буйно разросшиеся деревья, природу в расцвете, цветущую природу!

Цвет – это универсальный эмоциональный язык всех. Но с линией и пятном – сложнее. Узорность – особое свойство линейной композиции. Узорность не стихия: это – сложный и общий язык всех.

Теперь обобщим роль сравнений.

- Они особенные.

Почему?

- Потому что их роль – в заострении необыкновенных качеств образов и предметов, на которые поэт обращает наше внимание.

Всех реалий, населяющих мир его души, не так ли?

Давайте назовем эти качества, имеющие, судя по всему, ценность для художника.

- Идеальность портрета девушки создает сравнение “изящного лба” с восточными лилиями.

- Сравнение “глаза – чистая сталь” не только помогают представить серые глаза (символ кротости в мировой литературе), но и гордость, неприступность, загадочность девушки “в венце великой жрицы” (намек на непостижимость ее тайны и величия).

- Розовеющие воды и птицы подчеркивают чудесность мира.

- Уподобление растений снам – по необычайности – готовят нас к любой неожиданности.

Можно ли сказать, что сравнения переводят нас в пространство измерений, далеких от повседневных, будничных, – в пространство фантастических представлений?

- Да, именно в этом их особая роль.

Что, по-вашему, преобладает в произведении: зрелищность, звук, вкусовые ощущения, запаховые или пространственные?

После недолгих споров определяемся: стихотворение зрелищное. Все образы – зрительные. Сама картина в целом безмолвна: доминирует образ молчаливой девушки (“Уста... ни с кем не говорили”). Даже ветры “тиховейны” (бесшумны). Запаховые ощущения идут от роз, их благоухание разлито в пространстве садов. Пространственные ощущения – в масштабе безмерной душевной бесконечности: не сад – “Сады моей души!”.

- Да! – сказали все. – Мы поняли!

Что же они так мгновенно после этого поняли? Оказывается, стало ясно, почему стихи называются “Сады моей души”: в этом названии обнаруживается непостижимая глубина и беспредельность внутреннего мира поэта – он как бы весь мир заключил в пределы своего “Я”.

- Ведь не случайно у него фигурируют юг, Африка, и восток, а сам он живет на севере (в Петербурге)?

Нет, не случайно, прозрение выражено в наивной форме, но верно.

На созданный пространственный масштаб ориентированы и параметры глубины (бассейны), высоты (фламинго в лазури). Мир – в четырех измерениях, где четвертое – Вечность: “Мои мечты лишь вечному покорны”.

Глубина (прозрачность), высота (лазурь) – очень чистое пространство.

Сюда нет доступа никому – и никто не может осквернить эту чистоту. Она жива. Она – вне времени. Но это не мир земли, это – мир ангелов.

Теперь обратимся к композиции данного стихотворения.

Само слово произошло от глагола «компоновать». Скажем так: компоновка образов – основа творчества. Компоуя образы, сочетая их друг с другом, поэт создает композицию: “компоновать значит красноречиво сочетать”. Сочетая одно с другим, творец создает нечто третье (композицию, раскрывающую, воплощающую замысел).

Огромное значение для композиции имеет ритм.

Какие слова могут участвовать в создании ритма, влиять на его изменение?

- Глаголы?

Назовите мне такие глаголы.

- “Розовеют”... Плавает (фламинго в лазури). Замедляют скорость... Употреблены в настоящем времени. Словно на наших глазах это происходит.

Есть ли в этом эффект?

- Есть. Это вносит что-то торжественное, мы видим размеренность в движениях, неспешность. Здесь никто и никуда не торопится. Время само как бы застывает.

Но все ли сказуемые выражены глаголами? Посмотрите.

- “Сады моей души всегда узорны”. “Узорны” – это краткая форма прилагательного. “В них ветры так свежи и тиховейны”. То же самое – “свежи”, “тиховейны”. В других строках сказуемого нет вообще. Оно подразумевается.

Зачитайте!

- “В них золотой песок и мрамор черный...” Есть: бассейны, растения, девушка...

Что происходит с нашим восприятием от этого?

- Мы замечаем отсутствие действия. Вся картина статична. Посмотрите, нет ли глаголов, указывающих на стремительность действия?

- Есть! “Пускай сирокко бесится в пустыне”! И есть причастие “бегущих”. Это в последних строках.

С точки зрения композиции случайно это или нет?

- Не случайно. И единственный глагол, указывающий на активное действие, и слово “бегущих” чужеродны по отношению к описанной картине.

- Поэт прямо признается: “Я не смотрю на мир бегущих линий”.

А что стоит за образом “мира бегущих линий”?

- Суета.

- Погрязание в мелочах буден.

- Это когда быт “заедает”!

- Жизнь повседневными заботами.

А все ли повседневные заботы унижают человека?

- Нет, только обывательские!

Например?

- Такие, которые человека заставляют забыть, ради чего он живет, делают его жестоким или безразличным по отношению к близким... Это заботы эгоистические либо животные.

Правильно ли я вас поняла: вы имеете в виду мелочный интерес человека к устройству своего быта “в рамках обезьяньего пространства и времени”, в пределах своей жизни, и всякое отсутствие интереса к жизни духовной?

- Да.

- Поэт противопоставляет себя такому способу жить. Об этом говорят слова: “Мои мечты лишь вечному покорны”.

О чем это?

- О ценностях, прошедших испытание времени: о душе, о духовности...

- О достоинстве, мужестве, чести...

- О верности самому себе.

- О силе духа, позволяющей выстоять в беде.

- О гордости!

- И слова, заключающие в себе действие, скорость, даны поэтом для усиления контраста: мир “бегущих линий” чуть ли не враждебен замечательной картине...

Добавим: КАРТИНЕ В РАМЕ.

- ???

Герметический мир души противостоит (“Пускай!”) всему, что бурно движется. И есть только одна жизнь в этих мирах – жизнь света (“розовеет”) и парящего в лазури экзотического существа.

Ритм стихотворения, как мы заметили, монументальный, фресковый и создает интонацию умиротворения. Композиция это подчеркивает построением произведения: она носит характер замкнутый, кольцевой: первая строка равна последней. Благодаря такой композиции можно представить, что написанное – портрет души поэта, и портрет этот представлен нам в раме (словесное окаймление: одни и те же слова первой и последней строчек). Более того: рама эта по смыслу декоративна, ведь речь идет о садах души, которые “всегда узорны”.

(Я не могу ничем доказать, но рама этого стихотворения – овальная. Прием рондо замыкает раму в круг, но вытянутость парящего в лазури требует овального обрамления, чтобы в этом мире возобладали вертикаль. Сама эта рама – такая странная узорная рама – из прозрачного цветного стекла, которое как бы тихо плавится, подобно насыщенным краскам витража, обрамляет световую картину Рая. Рая для одного. Одного, которого за компанию расстреляют коллективисты).

В чем загадка этого величественного покоя?

- ???

Иду навстречу: давайте сравним это стихотворение с былинной. Вы помните, там обязательным является внешнее действие. Герой скачет, сражается, побеждает, пирует, мечется в темнице – все действия активны и направлены во внешний мир. Лирический герой Гумилева, подобно Будде, находится в состоянии медитации, и именно в этом состоянии ему открываются фантастические миры и загадочные символы. Героя былины всегда сопровождают не только враги и спутники, но и народ в целом, за который он сражается. Герой Гумилева – одиночка, и его одиночество абсолютно.

...Был такой московский художник Василий Кандинский. Однажды вечером он вошел в свою мастерскую и в полусвете увидел холсты, которые поразили его своей необычностью. Оказалось, что они были перевернуты, и от этого воздействие изменилось. Он увидел пятна, которые каким-то образом сообщали ему не то, что было на

картинах. И у Кандинского впервые возникла мысль, что сами по себе сочетания линий и пятен и цветов способны передавать смысл. Всю свою жизнь он посвятил поискам выражения духовного в этом открывшемся ему языке. Он заговорил о духовном в искусстве языком абстрактных форм.

Только что мы прочли стихотворение, в котором тоже ничего не изображено – нет действия, остановлено время, а для литературного произведения это то же самое, что для живописи – абстракционизм Кандинского. И тем не менее мы обнаружили поразительные по глубине смыслы, которые поэт сумел до нас донести: о вечности, о космосе, о человеке, об искусстве. Как это произошло? Как это вообще возможно? Что за тайна?

- Это похоже на музыку. Только здесь музыка передается цветом и светом – возникает цветомузыка.

Совершенно верно! Тот же Кандинский ставил себе целью уравнивать живопись и музыку, а Чюрленис, создавая свои картины, одновременно писал и музыку к ним. Но что самое главное в музыке?

- Настроение.

- Состояние души.

- Возможность представить картины жизни, природы.

- Или возможность рассказать о себе через создание картины природы.

Рассказ о себе через картины природы – очень важное свойство литературы, владеющей словом, в музыке же все передается интонацией. Попробуйте привести примеры сами, если вы это понимаете.

- “Лунная соната” Бетховена: интонация медленно льющегося света и затаенности, отчего критики ее и назвали “Лунной”.

- Бетховенская “Ода радости” передает это чувство как нарастающую экспрессию.

- А Моцарт написал “Реквием”: в нем – интонации ужаса и величия смерти.

Замечательно. И все это – интонация. А можем ли мы определить интонацию стихотворения Гумилева?

- Можем. (Далее последовал набор попыток).

- Интонация божественной просветленности и таинственности.

- Интонация Таинственного Безмолвия.

- Но ведь это в музыке выразить невозможно, она воздействует звуком, а не безмолвием.

Здесь они открыли возможности Слова. Музыка может все, но не может передать Безмолвия. Слово и это может.

У Гумилева безмолвие разрывает душу как невидимый Белый колокол, который терзает не звуком, а беззвучием.

Чем объяснить такой феномен? Литература, располагая возможностями всех видов искусства, владеет “волшебным порядком слов”. А вот что именно скрывается за этим волшебным порядком, мы поговорим позже.

Вопрос к классу:

- Как вы считаете, эта цветовая гамма случайна в стихотворении поэта серебряного века?

Ответа не последовало.

Стихотворение было написано в 1908 году.

Обратимся к живописи того же периода.

(Демонстрация слайдов).

Перед нами – картины популярного в то время французского художника Мориса Дени. Можно ли обобщить одним словом содержание его картин?

- Сны!

- Фантазии.

- Грезы.

Не находите ли вы содержание его картин близким содержанию гумилевских стихов (статичный портрет души, который не потревожит, не опрокинет никакой ветер, – настолько он прочен и монументален!)?

- Да, сходство есть. Мы же говорили, что даже сравнения “работают” на уход читателя в мир фантастических измерений, чуждых повседневности!

А что они напоминают вам своим предметным миром? Отсылают ли к какому-нибудь периоду истории?

- Это же античные образы.

Вы уверены, что в этих картинах нет изображения современных художнику образов?

- Уверены. Это – глубокое прошлое, не настоящее.

Есть ли в этом сходство со стихами Гумилева?

- Да. Его волнуют пещеры, венки великой жрицы – все из далекого прошлого.

Какие цвета предпочитает Морис Дени?

С огромным удивлением:

- Розовый и голубой!..

Что преобладает – предпочтение оттенкам или выбор чистых, локальных, цветов?

- Сплошные оттенки, даже голубой выбелен, чрезвычайно светлый.

Не находите ли вы в этом сходство с колоритом гумилевских стихов?

- Точно.

- Здорово!

Но если вы обратитесь к русской живописи серебряного века, вы увидите то же самое.

Демонстрируются репродукции и слайды Сомова, Сапунова, Судейкина, Головина и других художников объединения “Мир искусства”. Все узнаваемо – и сводимо к античным образцам, колориту с преобладанием голубого и розового, с превалированием оттенков над цветом и тоном. Большинство мотивов картин – грезы, сны, фантазии, таинственные пейзажи, полные загадок. Статичность, ритм, передающий “застывшее время”, реалии кукольного мира (например, “Спящая молодая женщина” К. Сомова, где мы встречаемся все с тем же сном), камерное пространство, отсутствие напряжения. Подчеркнутая субъективность отношения к миру, голос лирического “Я” в картинах и стихах серебряного века.

Отмеченные в ходе обсуждения искусства особенности фиксируются как примета данного времени, носящая характер закономерности, а не случайности.

Но этот цветовой анализ не завершен. Мы и здесь должны что-то увидеть помимо цвета. Вот вы сказали – выбеленные цвета. А в каком случае цвета такими становятся?

- Когда ярко светит солнце.

- Когда вас ослепляет яркий свет.

- Так что за свет ослепляет вас в стихах Гумилева, заставляет сверкать этот мир, заливая его цветность блеском?

- Это его заслон от проникновения посторонних.

- Это свет Истины.

- Это свет Бога.

- Это свет Души, а душа – часть Бога.

И все это – в одном стихотворении. В “волшебном порядке слов”.

Эффект проведенного урока сформулировали сами обучаемые: они эти стихи... прожили! Они там побывали, под другими солнцами, и вернулись преображенными.

Задание для Литературной гостиной: экзотические образы и мотивы в поэзии Н. Гумилева (стихи – по выбору учащихся – наизусть). Вопрос для размышления: “Что значит Африка для Гумилева-поэта?”

Как это достигалось педагогически, по шагам и уровням.

Обучающимся был дан в процессе проживания и анализа стихов конкретный маршрут. Они могли отклоняться в деталях, но все равно прошли бы его весь. Маршрут занятия – это известная преподавателю штурманская карта, а импровизация преподавателя – свобода видоизменения маршрута: конечный пункт все равно будет достигнут!

В педагогическом плане мы решали задачи привития навыков художественного анализа, формирования элементов рефлексии, запуска механизмов понимания и организацию коммуникации.

Изначально ставились две задачи, которые всегда стоят перед художественной герменевтикой: эстетическая (художественная) и герменевтическая.

1. Как решалась художественная задача.

1.1. По ходу занятия был дан инструментарий (цветовой анализ, тональный, фактурный, элементы композиционного анализа, элементы синтеза: соединение ассоциаций друг с другом, соединение свойств друг с другом – цветовых с фактурными, определение координат в

пространстве и во времени). А также – необходимость самоопределения в двух главных осях “онтология и жизнь”.

1.2. В ходе диалога заложены первые представления о хронотопе (времяпространство). Появилась шкала, появился масштаб.

1.3. Мы не декларировали, что искусство универсально, но попытались перевести с языка поэзии на язык живописи, музыки, на язык обыденных ощущений (тактильные, мышечные, фактурные, запаховые, вкусовые, температурные и т.д.). Этот игровой перевод с языка на язык выполнил важную коммуникативную функцию – позволил создаться общему терминологическому аппарату и в то же время восстановил синкретизм: ведь мы видим, слышим, чувствуем не в отдельности и по частям, а делаем все это вместе – и одновременно.

1.4. В ходе этой беседы состоялось погружение в эстетический контекст через живопись и сопоставление основных эстетических закономерностей живописи и поэзии одного времени. В результате обнаружилась аналогия: все эстетические процессы одного временного отрезка находят адекватное выражение в любом виде искусства, что объясняется единством ментальной основы, диктующей обществу ту или иную доминанту.

1.5. В диалоге возникли первоначальные представления о менталитете. Но к выявлению и обобщению этих представлений ведет длинная дорога.

Анализируя стихотворение, обучающиеся обнаружили, что поэт один. И все это безмолвие, безбрежность и Вечность находятся внутри него. Для контраста в процессе обсуждения мы обратились к известным им произведениям, где фигурировало бурное внешнее действие, огромное количество действующих лиц, но ничья душа не открывалась взору. Это позволило определить стихотворение как принадлежащее менталитету в фазе индивидуализма. Этот контраст позволяет удерживать представление о цикле менталитета. Таким образом, мы сразу задаем шкалу цикла: “МЫ” – “Я и Мы” – “Я”.

1.6. У поэта Гумилева действует закон иносказания, проявившийся в разных ипостасях – интонационной, смысловой, ритмической, световой. Все это увидели, каждый – свое, и обменялись увиденным.

2. Как решалась герменевтическая задача.

2.1. В свободном диалоге с подхватыванием и развитием чужого мы ввели и закрепили у обучающихся первые навыки рефлексии и выделили социальную (групповую) ценность рефлексии в нашем методе преподавания литературы. Возникла положительная групповая мотивация на осуществление рефлексии: на следующем уроке обучающиеся могут ожидать, что за проявление рефлексии их обязательно похвалит преподаватель, а соученики не будут смеяться над неуклюжими пробами и высказываниями – они все равно отшлифовываются в процессе, а поначалу важно и интересно прежде всего участвовать в диалоге.

Ходом общения уже задано пространство коммуникаций, обозначены приметы рефлексии: понял / не понял; почему я не понял, когда поняли другие; когда я понял; что именно я понял; модификации: увидел / не увидел; первым увидел то, что после сразу увидели все. Иными словами говоря, рефлексия приравнивается по ценности к акту творчества.

2.2. Мы ставили такую задачу в своей “штурманской карте”, и в итоге был достигнут важнейший герменевтический результат – осуществлено понимание как действие, как процесс освоения текстовой содержательности.

2.3. Мы шагнули в механизмы синкретизма, мы их пока только примерили на себя. Как это произошло, определить очень сложно. Стихотворение стало поводом, и выбор не был случайным. Это требует отдельного комментария.

Синкретичность есть одновременная работа двух полушарий – таков простейший способ ее осознания. Одновременность, сведенная до неразделимости.

Очевидно, Гумилеву было важно остановить и запечатлеть эту световую картину, чтобы в ней возникли и зарезонировали онтологические смыслы: таинственная власть над всем сущим есть только у Поэта. Миры, которые он сотворил, уподобляют его Креатору. Отсюда – ценность творчества, которая возвеличивает человека до Божественного, потому что лишь в творчестве человек осознает, что он сам есть образ и подобие Божье. В гумилевском мире нет ничего плотского, и он как бы специально отделен стеной света –

этим объясняются и особая цветность, насыщенная светом, и сияние. Цель поэта – через созданную картину помочь родиться многоаспектному символу, в котором все эти смыслы сплавлены – постижимы и непостижимы одновременно. Это напоминает византийскую мозаику с золотым фоном, символизировавшим фаворский свет, и с тайными символами в золоте.

Все отзвуки и ассоциации, скрытые аллюзии и отсылки есть тайнопись, криптограмма, по отношению к которой каждый как бы вскрывает свой мир и объемлет его внутренней рефлексией. Богатая душа найдет богатство в своих ассоциациях со всей мировой культурой. Неразвитая душа будет просто поражена и получит возможность задуматься над Тайной. Поэзия существует не для того, чтобы давать ответы на вопросы. И в этом таинственном собеседнике Гумилева отобразен не только он сам по отношению к себе, а любой из людей, живших на Земле. Но только в потенциале. И так же, как для создания узоров, особенно – узоров изысканных, нужен тонкий и напряженный труд, постижение садов души, которые узорны, есть труд особого рода – труд Души. Душа, в отличие от духа и тела, есть средоточие синкретизма, ведь она постигает истину одновременно, подобно молнии Велимира Хлебникова – разум же постигает в процессе...

1991 г.

САДЫ ДУШИ

Н. Гумилев


Сады моей души всегда узорны,
В них ветры так свежи и тиховейны,
В них золотой песок и мрамор черный,
Глубокие прозрачные бассейны.
Растенья в них, как сны, необычайны,
Как воды, утром розовеют птицы.
И кто поймет намек старинной тайны?
В них девушка в венке великой жрицы.
Глаза, как отблеск чистой, серой стали,
Изящный лоб белей восточных лилий,
Уста, что никого не целовали
И никогда ни с кем не говорили.
И щеки – розоватый жемчуг юга,
Сокровище немислимых фантазий,
И руки, что ласкали лишь друг друга,
Переплетясь в молитвенном экстазе.
У ног ее – две черные пантеры,
С отливом металлическим на шкуре.
Взлетев от роз таинственной пещеры,
Ее фламинго плавает в лазури.
Я не смотрю не мир бегущих линий,
Мои мечты лишь вечному покорны.
Пуская сирокко бесится в пустыне,
Сады моей души всегда узорны.

1908 г.

Зырянова Т.В.

Художественная герменевтика. Монография. — М.: Изд-во Академии
Тринитаризма, 2012. — 450 с.



Т.В. ЗЫРЯНОВА  ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА