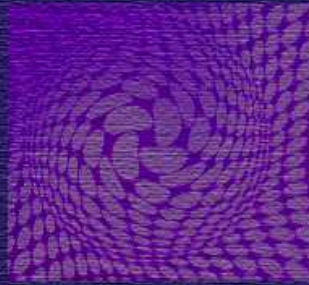


Н.Н.Александров
Т.В. Зырянова



**ПРОБЛЕМЫ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ГЕРМЕНЕВТИКИ
И АКМЕОЛОГИЯ**

Москва, 2012

ББК 7.03

УДК 85:103 (2)

А 4

ISBN 5-88299-026-2

ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ И АКМЕОЛОГИЯ / Сборник статей. Под ред. Н.Н. Александрова. – М.: Издательство Академии Тринитаризма, 2012. – 86 с.

В работе рассмотрены проблемы акмеологии в свете художественной герменевтики. Это новое направление, которое авторы развивают в педагогике искусств.

Для студентов, аспирантов, преподавателей и всех, кто интересуется новыми направлениями в гуманитарных областях знания.

Редакционная коллегия:

А.И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, кандидат технических наук, академик-секретарь отделения образования ПАНИ (науч. редактор); Н.А. Селезнева, доктор технических наук; Н.Н. Александров, доктор философских наук (отв. редактор).



© Александров Н.Н., 2012.

© Зырянова Т.В., 2012.

ВВЕДЕНИЕ

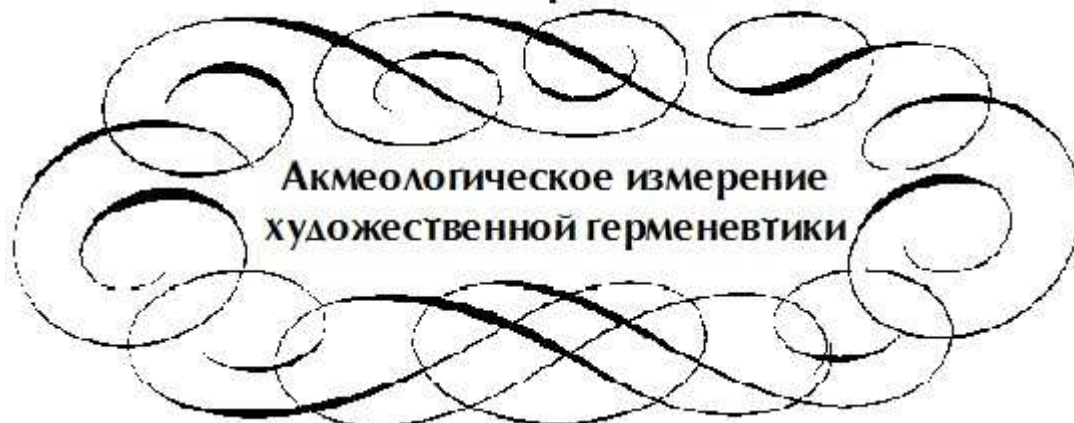
Художественная герменевтика – это развиваемое с 90-х годов XX века научное направление в контексте современной культуры. Настоящий сборник посвящен проблемам художественной герменевтики, освещаемым с позиции акмеологии. В связи с этим в работе намечены два связанных общей теоретической основой раздела.

В чем состоит актуальность тем «герменевтика» и «акмеология», и почему они взаимосвязаны? С нашей точки зрения, эти темы содержат мощный воспитательный и развивающий потенциал. Но он еще не осмыслен системно и структурно. Вот почему в первую очередь встает задача обсуждения наиболее важной составляющей теоретического аппарата, а дальше будут изложены акмеологические, искусствоведческие и прикладные проблемы.

Новое обычно возникает в точке пересечения множества известных направлений. И это явление новизны обнаруживает себя уже в пространстве акмеологической проблематики.

Возникающее единство – это монизм плюс многообразие. Такое единство, к которому мы собираемся привести некое множество методов, – синтетическое и даже... синкретическое. Подходу соответствует сформулированная тема: взгляд на искусство в контексте сплава художественной герменевтики и акмеологии. Поскольку искусство априори синкретично, все попытки понять и описать его через одну систему взглядов имеют недолгий исторический срок существования. Освоить данную тему целесообразно с использованием веера многообразия, объединенного общностью методов, суммарно образующих платформу предельно широкой методологии.

Т.В.Зырянова



«Точка пересечения»

Одной из ключевых проблем современной теории деятельности, педагогики – в том числе, является проблема технологизации. Она актуальна как определенная цивилизационная тенденция, заключающая в себе ряд опасностей, требующих осмысления.

С нашей точки зрения, ограниченность педагогических технологий состоит не в том, что они реализуют норму, а в том, что они вгоняют психику обучаемых в эту норму, как в прокрустово ложе. Можно понять позицию В.П. Беспалько, который не приемлет «надежд на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя», но проблема имеет и обратную сторону: технологизация, как всякое приведение к форме, консервирует саму педагогическую систему и парализует то, что мы называем акмеологическими возможностями, принципиально тормозит развитие «профессионализма личности» педагога. Теперь он у станка – и его меряют штангенциркулем.

Исторически это – тупик, по той простой причине, что противоречит потребностям, порождаемым циклической динамикой самой педагогики: коллективная педагогика Коменского и Макаренко сменилась на функционалистическую педагогику, с ее технологизацией, но процесс идет в сторону лично ориентированной педагогики, которой технологизация, увы, противопоказана: это – «педагогическое искусство» [18, 16]. Сегодня

личностная педагогика остается как бы без системного метода и без гарантирующих качество образования технологий. Мы такой новый метод предлагаем (и находим исторические аналоги: педагогическая теория и практика Л.Н. Толстого, педагогика искусства К.С. Станиславского).

Но кроме того, мы предлагаем и относительно новые технологии (в чем их относительная новизна, скоро станет понятно).

Стратегия достижения вершин креативна, а потому она личностная (творит не общество, а личность), и пролегает она всегда через эстетическое (метод искусства).

Поскольку социализация ребенка, только входящего в мир, начинается именно с навыков общения, то магистральным направлением педагогики должно быть развитие этих навыков. Нужно учесть, что «акме» – «вершина» – и есть психическая норма, достичь которую должен каждый обучающийся. По свидетельству исследователя, занимавшегося изучением архивов Л.Н. Толстого, касающихся его педагогического наследия, писатель в организованной им школе для детей активно развивал у них навыки общения, делал это целенаправленно, через «театр рассказа как жизненного события», и тем самым уже в прошлом веке предвосхитил в известном смысле педагогику искусства Станиславского. Здесь имеется в виду уникальная по способам и эффективным результатам практика петербургского режиссера Говорова Н.С., соединившая в себе педагогические основания школы Л.Н. Толстого, организованной им в Ясной Поляне, и метод «единства словесных и физических действий», разработанный К.С. Станиславским. Николай Сергеевич Говоров вел медицинский театр по восстановлению речи у больных с нарушением данной психической функции через развитие навыков общения: это – «театр рассказа как жизненного события». Вспомним, великий режиссер обобщил диалектический процесс творчества по отношению к той или иной роли, назвал его единым, включив в систему такие категории актерской игры, как «переживание» и «воплощение», а все приемы и средства объединил в метод.

Обратимся к самой сути данной стратегии – и тогда многие возникающие вопросы просто снимутся. Наша гипотеза состоит в следующем. В человеке есть несколько программ, одна из важнейших – программа его включенности в социум; она должна быть запущена, запуск этот должен происходить нормально, без аномалий (школа Толстого выделяла именно эту норму, а все «конвейерные» школы Нового времени – аномальны, приводят к аномальному глушению этой программы). Если запуска социальной программы нет вообще, мы получаем «явление Маугли» – человека с одной биологической программой; его невозможно включить в социум, если момент упущен.

Для нормальной работы социальной программы человек обеспечен каналом социальной коммуникации. В психологическом пространстве об этом говорит психология общения, в пространстве деятельности – такие ее два типа, как коммуникационная и эстетическая деятельность (непосредственная коммуникация и опосредованная, через носители искусства). Например, реализация принципов, осмысленных в режиссуре Станиславским, имеет одновременно и педагогическое (норма), и медицинское (ниже нормы, вне нормы), и акмеологическое (выше нормы, или «вершина») значения.

Настройка и усиление канала социальной коммуникации в системе Станиславского основаны на тренинге речи – основного механизма – и телесном сопровождении его («метод единства словесных и физических действий»). Если этот канал забит, психика точно так же блокируется, как и в случае с Маугли. Психотерапевтическая практика показала, что применение оснований методологии Станиславского, выражаясь технически, «пробивает» закупоренный канал. Как только он начинает функционировать, происходит запуск социальной программы – и психика восстанавливается.

Таким образом, прав оказался И.П. Павлов, который оценил метод Станиславского как триединый по актуальности применения, плодотворный для решения проблем общечеловеческого характера.

Метод Станиславского пригоден и для медицины (как приведение механизма в действие, поэтапная отработка его, закрепление навыков общения,

наконец, достижение психической нормы – и все это посредством педагогики искусства) – практика педагога, психолога, психиатра и эстетотерапии вообще.

Метод Станиславского пригоден для лично ориентированной педагогики: например, школа Толстого – с его главным методом художественно-композиционной организации педагогического общения, развивающей навык общения у каждого ребенка. Отсюда естественным образом проистекает принцип ненасилия, т.е. включения психического механизма социальной коммуникации, который обычно глушился школой, основанной на абсолютном подчинении детей воле педагога, вооруженного, естественно, благими намерениями, на его авторитарности, и – как следствие – на пассивном участии детей в образовательном процессе у Я. Коменского и дрессуре у А. Дистервега. Оправданием, а то и обоснованием их педагогического стиля служит то обстоятельство, что все исторически обусловлено: Коменский живет в начале ментального цикла Нового времени и реализует рационалистическую универсальность Просвещения (идол – наука, ориентация – знания), социальность (принуждение, коллективизм, дисциплина как насилие над интересами личности), а Толстой, живший в конце этого цикла, открывает основы лично ориентированной педагогики (естественный метод втягивания в общение, использование принципов и приемов искусства, не передача готовых знаний в упаковке правил и формулировок, а запуск каналов и механизмов социальной коммуникации, возможно, и постановка понимания и рефлексии).

Примечательно здесь то обстоятельство, что все уровни целенаправленного формирования и развития навыков общения сопровождает, а вернее – пронизывает, педагогический принцип, сформулированный Н.В. Кузьминой как косвенное управление через возбуждение интереса.

Метод Станиславского пригоден для педагогики, организующей не только норму, но и целенаправленно обеспечивающей высшие достижения на протяжении «всего педагогического маршрута», включающего все мыслимые педагогические системы – семью, детский сад, начальную школу, среднюю

школу, последующие учебные заведения и т.д.» [18, 20]. И в этом смысле метод как платформа, позволяющая сформировать картину мира, высокоразвитый интеллект и многогранное чувственное восприятие мира, обеспечив при этом способностью к общению (чего, к сожалению, нет сегодня в образовательном пространстве!), соорганизует те же процессы, которые мы запускаем с помощью метода художественной герменевтики. Отсюда – вывод: художественная герменевтика есть реальный метод для акмеологически ориентированной педагогики, для педагогики высших достижений. Художественная герменевтика, пересекаясь с педагогикой и психологией искусства, психологией общения и психологией творчества, включая метод Станиславского как органическую ее часть, способна:

- осуществить настройку канала социальной коммуникации;
- привести в действие психические функции и механизмы общения;
- обеспечить запуск более широких механизмов социального коммуницирования в двух видах: в литературе – прямым образом, словом, и в остальных искусствах – опосредованно, через их материал.

Слово в этом наборе универсально, поскольку триедино: оно несет и понятие (рациональное), и образную информацию (чувственное – выражение), и информацию утилитарную (так называемое социальное общение), вот почему Станиславский ставил слово выше всего.

Он соединил слово и физические действия, но это – лишь часть арсенала искусств. Мы же используем арсенал возможностей полностью, включая в действие все виды искусства: принципиальная основа метода состоит в создании художественной полифонии, идущей от литературы и служащей для трактовки ее образов. С этой целью привлекаются выразительные средства всех видов искусства. В первую очередь речь идет о музыке как универсальном интонационном поле, по которому настраивается всякий художественный вкус. Мы проводим аналогии между интонацией литературных произведений и произведений музыкальных. Музыка используется на занятиях в качестве интонационного камертона и в более сложных своих качествах, таких, как

построение инварианта литературной и музыкальной композиции, выстраивание аналогий в ритмической структуре музыки и литературного произведения и т.д. Точно так же средства пластики, живописи, декоративного искусства, кроме того, – культурно осваиваемых фактурного, вкусового и запахового полей (понимаемых как эстетическая деятельность), позволяют раскрывать структуру литературного образа через привлекаемые ассоциации и аналогии в очень широком эстетико-художественном диапазоне.

Кроме субстанциального художественного в эстетическом существует множество прикладных аспектов. В числе таких направлений назовём современный дизайн и рекламу. На пути сближения с практикой происходит синтез всех приёмов и способов, присущих искусству. Можно сказать, что дизайн как неотъемлемый атрибут средств массовой коммуникации выполняет на сегодняшний день роль универсального синтетического ядра, воссоединяющего на новой технической основе возможности всех видов искусства. В жизни современного общества такая разновидность дизайна, как реклама, приобрела доминирующее значение в силу экономических причин. Вместе с тем при правильном подходе это мощный инструмент настоящего социального дизайна, где весь арсенал мирового искусства используется именно в сфере высших своих достижений («акме»). Но с аналогичным успехом реклама может унижать человека, хотя это не имеет отношения к самой её художественности.

Эстетическое поле, в рамках которого действует наш метод, располагает широчайшими возможностями воздействовать на природу человека с целью гармонизации его внутреннего мира и оптимального влияния на параметры его восприятия.

Метод целенаправленно включает в работу все органы чувств, а каждому органу чувств соответствует определенное моноискусство и даже целый пласт искусств, поскольку литературный образ выступает в нашем понимании как универсальный хронотопический концентратор [2; 11; 13]. Литературные образы обладают наиболее сложной структурой (в ряду моноискусств) и

наивысшей «несущей способностью»: только в литературном образе могут содержаться элементы и отголоски музыкальных, пластических, живописных образов, но к тому же литература – единственная из видов искусства – оперирует тремя (и более) модальными значениями времени. Литература является высшим из искусств, поскольку она покоится на всех предшествующих уровнях (видах искусства) [11; 13]. Художественная герменевтика распространяется на все виды художественного образования и воспитания, включая дизайн, и в этом – ее педагогическая широта.

В дополнение к сказанному отметим: художественная герменевтика – именно как герменевтика! – призвана осуществлять такие действия, как формирование рефлексии, а через нее – переход на новую ипостась в обучении, а именно: ипостась понимания.

Оно становится уже не желаемой возможностью, а жестко необходимым условием в образовательном пространстве для перехода на качественно иную парадигму: «Обострение интереса к пониманию происходит на известных рубежах развития науки, в ситуациях научных революций, смены «парадигм», оно свидетельствует о кризисе базиса несомненности», по терминологии С.Б. Крымского, обеспечивающего непрерывность воспроизводства и усвоение в научной культуре концептуально-теоретических конструкций» [30, 17-18]. В этом же плане близка нам позиция Н.С. Автономовой, справедливо подчеркивающей, что «проблема понимания возникает (или, точнее, обостряется) в переломные моменты развития культуры, когда распадаются внутрикультурные связи между основными, «предельными « для каждой эпохи понятиями, которые в совокупности своей определяют «фоновое», «контекстное» знание во всех его многоликих и трудно уловимых формах и составляют основу мировоззренческих схем, «канонов смыслообразования» (термин С.Б. Крымского), характеризующих ту или иную эпоху» [1, 5].

Способность понимать

В настоящее время социокультурная парадигма создала в обществе все предпосылки для восхождения образования на высшую ступень качества – для всего «педагогического маршрута в системе народного образования». Это произошло и по велению времени: XX век – век подведения итогов – дал возможность мыслителям оценить весь путь, проделанный человечеством на протяжении тысячелетий, и наметить траекторию наиболее плодотворного пути в будущее. Не случаен и выбор стратегии образования – герменевтика, насчитывающая около двух с половиной тысяч лет своего существования и развития. Герменевтический метод, известный со времен толкования библейских текстов, почти не применялся прежде в педагогике. Не применялся он и в дизайне как практической эстетике. Между тем возможности метода и здесь можно продемонстрировать, особенно при учёте того обстоятельства, что весь арсенал средств, накопленный в дизайне, активно применяется в рекламном сервисе. Художественное пространство исследования (как объединяющее все эти сферы качество!) обязывает очень тщательно проанализировать инструментарий герменевтики и включить в метод наиболее плодотворные приемы, операции, техники, используя наработанный понятийный аппарат из разных ее областей – психологической, философской, эстетической, филологической, синтезируя их на новой платформе – на платформе эстетической системогенетики.

Метод художественной герменевтики выступает в качестве идеологии (и в этом смысле – методологии), удерживающей в новом смысловом единстве множество традиционных педагогических методов. Способы, при помощи которых осуществляется эстетическое образование в данном – герменевтическом – контексте преподавания – по преимуществу способы организации понимания на основе педагогических технологий и техник, содержащих рефлексию и обеспечивающих работу с текстами художественной природы. Метод ориентирован на достижение вершин в освоении содержательности произведений искусства через погружение в креативность, поскольку он решает

главную образовательную задачу – переход от «знаниевых» ступеней обучения к более высокой ступени освоения предметов эстетического цикла, называемой «понимание». Этот педагогический эффект совершается через запуск рациональных механизмов семантической экспликации, смыслового конструирования и иррациональных механизмов синкретического – в виде различных рефлексивных техник, нацеленных на такое целенаправленное читательское действие, как распрямление, или вычерпывание (термин, активно используемый философией и психологией).

Исторически сложилось, что образование стало не чем иным, как передачей знаний, но не формой развития мышления, как мечталось бы в идеале или как это ясно себе представляет акмеология, подчеркивая, что педагог должен владеть «искусством формировать у наличного состава учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета (специальности)» [18, 11]. Через смысловые связи и отношения, рефлексивно наблюдаемые в процессе обучения, формируется способность понимать. Такой подход обогащает мышление обучаемых, развивает аналитические способности, иными словами говоря, учит думать, «используя знания как активный запас в любой сфере интеллектуальной деятельности» [13, 189].

Как подчеркивает академик А.А. Брудный, у истинно образованного человека «формируется образ мыслей, и он поважнее фактов и формул. Иными словами, у образованного человека иной уровень понимания» [7, 10]. Он не одинок в подобных наблюдениях. Ученые, представляющие абсолютно разные научные сферы, например Г. Альтшуллер, Б. Кедров, Г. и П. Щедровицкие, И. Кон и др., указывают на особую роль развития способности понимать, лежащей в основе культуры мышления. Придерживаясь подчас принципиально разных, в чем-то диаметрально противоположных подходов к решению тех или иных научных задач, они проявляют поразительное единодушие в вопросах, касающихся критериев «педагогического искусства» или критериев креативности специалистов в той или иной сфере деятельности: обобщенно говоря, в

основе неординарного мышления истинно творческого человека лежит не накопленная масса знаний, а умение осмыслять их, пропуская сквозь фильтр своих креативных возможностей, и осуществлять сцепление постулатов, фактов, открытий, превращая их в некую неповторимую комбинацию, свидетельствующую о новом результате, а затем найти применение, конструктивным образом включив индивидуально понятое в процессе рефлексии данное новообразование в свою деятельность. Это и есть ядро «междисциплинарного подхода», «более экономного и продуктивного» [19, 6] для решения педагогических проблем в аспекте акмеологии.

Для большей убедительности сказанного обратимся к ученым, достигшим вершин в своих исследованиях, фактически создавшим всей своей деятельностью наглядные примеры высших достижений и тем самым построившим акмеологические ступени не только для профессионального совершенствования, но и для творческого роста, поскольку одно немыслимо без другого, если действительно вести речь об акмеологии, ведь «личность педагога определяет условие формирования личности учащегося – будущего профессионала» [19, 5].

Ступени развития описаны Г. Гегелем и в интересующем нас, акмеологическом, ракурсе – в качестве ступеней творчества – осмыслены Б.М. Кедровым. Каждой из ступеней соответствует одна из важнейших интеллектуальных характеристик, сопровождающих понимание, а суммарно они свидетельствуют о достижениях высочайшего качества.

На ступени единичности, отмечает ученый, устанавливаются новые факты, и здесь важную роль играет наблюдательность. Следующая ступень – особенность, она предполагает «не просто наблюдательность, а способность группировать, систематизировать наблюденные факты, связывать их между собою, а значит, мыслить, причем мыслить индуктивно, формально-логически» (15, 143), что позволяет зачастую раскрыть причинные отношения между исследуемыми явлениями.

Преодоление этих ступеней поднимают понимающего на ступень всеобщности. Это означает, что он теперь способен «к абстрактному, теоретическому мышлению, к теоретическим обобщениям, раскрывающим сущность изучаемого и наблюдаемого явления» (там же, 143).

Нас интересует в данном случае весь универсум деятельности, ее три уровня (ипостаси иерархии):

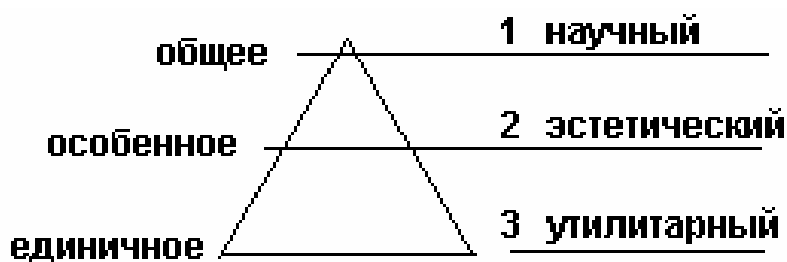


Рис. 1.

Научный уровень. Психологию научного творчества подробно рассмотрели Б. Кедров и Н. Гиндилис, внедрив боровский принцип дополнительности. Во всех проанализированных случаях ученые обнаружили, что «дополнительность выступала как соединение в едином русле естественнонаучных исследований представителей двух специальностей, которые нуждались в поддержке друг друга» (там же, 134).

Эстетический уровень. Это – искусство и творчество по законам красоты, включая аспекты практической эстетики, например дизайн и рекламу. Искусство в данном случае нас интересует как проводник (транслятор) ценностей общества, творчество – в деятельностном ракурсе, сформулированном С.Л. Рубинштейном: это – деятельность, «созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д.» [27, 478].

Психологию творчества, в частности художественного, проанализировал, например, Я.А. Пономарев [25]. Акцентированно это рассмотрено в «Художественной герменевтике» автора [13, 140-148]. Отметим главное наше наблюдение: Пономарев раскрыл психологический механизм решения

творческих задач [25, 190], представляющий собой этапы интеллектуального развития как этапы развития внутреннего плана действий – через «рефлексивный скачок».

Утилитарный уровень. Сюда мы отнесём дизайн как промышленное искусство и рекламу, решающую прагматические задачи. Вершина технического творчества – изобретательство. Его важнейшие механизмы описал Г.С. Альтшуллер [3].

Он создал теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ – обобщение алгоритмов решения до теоретического масштаба). Его удивительная, не имеющая аналогов в данном плане книга, тщательно, до мельчайших звеньев, раскрывающая лабиринты технической мысли на пути к вершинам-открытиям, является по сути экскурсией в лабораторию творца, где щедро раскрываются секреты изобретательства, прослежена история каждого технического шага – порождения, формулирования, практического опробования того или иного алгоритма и возможности его применения в технической культуре.

Если обозреть с высоты тысячелетий плоды цивилизации, то бесспорным покажется замечание С.Л. Рубинштейна: «В изобретении и изобретательстве многие склонны усматривать совершенно исключительное явление, доступное лишь немногим людям» [27, 475]. Специфика изобретательства в том, что «оно должно создать вещь, реальный предмет, механизм или прием, который разрешает определенную проблему (там же, 476).

Приводя к знаменателю – творческой составляющей как квинтэссенции деятельности понимания, обеспечивающей акмеологический масштаб достижений в любой сфере, – напомним про универсально действующий психологический механизм – механизм развития, являющийся критерием творчества [25, 206]. Иными словами говоря, если педагогические усилия приложить целенаправленно к формированию механизма развития через рефлексию и привитие навыков общения в пространстве преподавания предметов эстетического цикла, можно достичь вершины педагогического

преобразования – ею будет сформированная творческая личность, готовая к любому виду деятельности.

Наконец, прорисовывая траекторию самореализации человека, обладающего развитым пониманием, ответим на вопрос: что же такое понимание?

Существующие формулировки демонстрируют целый спектр акцентов, характеризующих его с разных сторон.

Очень важно дать отчет, что при всей разноплановости трактовок незыблемо его основание: понимание не может быть исключительно рациональным процессом, это всегда единство рационального и иррационального, причем оба компонента могут быть представлены в разном соотношении, но никогда они не будут исключать друг друга. Для художественной герменевтики это – подход принципиальный, поскольку художественное предполагает целостность (всеохватность, комплексность, единство и т.д.). В этом плане наиболее значимым является точка зрения на понимание А.А. Реформатского: «Это шестое чувство – способность и чувство понимания» [7, 9]. Размышляя по поводу этого определения («Понимание... – чувство чего?»), А.А. Брудный не без поэтического пафоса заключает: это – чувство «приобщения к бессмертию. Движение к точке Омега, соединение с тем, что больше меня (неизмеримо), но в то же время и я». Контекст данного заключения позволяет убедиться, что там, где речь ведется о понимании, всерьез и с полной мерой ответственности за сказанное, реально достижимы акмеологические параметры любой деятельности. Особенно выразительны в определении понимания Брудным глаголы, фигурирующие в разных модальных значениях: «Чувство понимания прорастает у каждого. Оно способно расти. Оно вырастет до неизведанных еще масштабов и изменит нас» (там же, 10).

Нейтральна по сути обобщенная формулировка В.Г. Кузнецова: «Понимание – это постижение смысла» [12, 12]. Она как бы дает дорогу всем шлюзам на пути к цели – постижению смысла, – допускает все возможное и

ничего не исключает, но в то же время затушевывает или просто не раскрывает конкретные средства и приемы этого постижения.

Но более конкретным, акцентирующим на иррациональном как условии понимания, например в случае с пониманием речи, является С.Л. Рубинштейн. Он вычленяет выразительные компоненты, влияющие на контекст, – такие, как интонация, стиль и т.д.: «Подлинное понимание речи достигается не одним лишь знанием словесного значения употребленных в ней слов; существеннейшую роль в нем играет истолкование, интерпретация этих выразительных моментов, раскрывающих тот более или менее сокровенный внутренний смысл, который вкладывается в нее говорящим» [27, 387]. Тот же перенос акцента от «знания словесного значения слов», употребляемых, скажем, в межличностном общении, на восприимчивость к подлинным намерениям собеседника, «проглядываемым» сквозь интонацию, психологические паузы, психологические жесты, как условие успешного понимания был свойствен К.С. Станиславскому и трактовался им как смысловой подтекст. Важной составляющей его, таким образом, был телесный язык, если жест, определяемый как выразительное движение не только лица, но и тела.

По Станиславскому, анализ телодвижений человека, или «линии жизни человеческого тела», дает более содержательную информацию, чем высказанные слова. Следовательно, целесообразно при анализе феномена понимания учитывать целостность всех видов жизнедеятельности человека, целостность человеческой личности. Важно уделить особое внимание тому обстоятельству, что выработка человеком способности к пониманию различных средств выразительности означает его готовность к творческой деятельности. Но при этом понимание несводимо ни к одной развитой форме практического сознания, будь то язык или интерпретация выразительных возможностей человека.

И уже как приоритет иррационального содержит характеристика понимания у герменевта Н.Г. Корниенко: «Понимание... есть субстанция, творящая миры» [16, 77].

Полярна по отношению к иррациональному формулировка Г.П. Щедровицкого: «Понимание... – определенная (смысловая) организация знаковой формы текста, осуществляющаяся в ходе соотнесения элементов текста с объектно-операциональными элементами ситуации (можно говорить, что таким образом восстанавливается структура смысла, заложенная в текст процессом мышления), и структурирование плоскости содержания соответственно смысловой структуре текста» [31, 482].

Если в свете данной трактовки обратиться к смысловым структурам, заложенным в художественных текстах, то возникнет недоумение, ведь природа искусства иррациональна по сути, постичь ее, используя лишь рациональные ходы, невозможно. Анализ художественного творчества и восприятия обостряет необходимость включения всех возможных механизмов, способствующих не только постижению сути, разгадке тайны, декодированию шифра, но и настройке нашей психики на волну той степени выразительности, которую несет в себе любое произведение искусства, будь то готический собор, фреска, скульптурный ансамбль, спектакль, стихи или роман... Следовательно, подобные определения понимания страдают односторонностью, они не универсальны и не годятся в случаях распрямления художественного.

Поразительно функциональным предстает понимание в интерпретации В.С. Швырева [30, 21-22] – «это реальное владение знаниями, «смыслами», образующими это знание, как средствами, выработанными для решения определенных познавательных задач»– чем не руководство к действию в сфере ТРИЗа?! И хотя автор оговаривает, что контекст такого понимания очерчен структурой научного сознания, тем не менее здесь заложено ядро самого процесса постижения сути: по известному выражению М.М. Бахтина, в процессе такого понимания, должна состояться «встреча» двух субъектов как взаимодействие реальных позиций их сознания, их возможностей –

опредмечивания автором и распредмечивания читателем; перед нами – узнаваемый бахтинский диалог творцов. Как действие, именуемое пониманием субъективной реальности (современное осмысление наследия М.М. Бахтина протекает именно в русле его герменевтических изысканий).

Традиционное истолкование понятия понимания: понять значит усвоить, пережить то же состояние, что пережил автор в момент творения, – приводит к тому, что обязывает нас прежде всего «осмыслить», т.е. наделить «смыслом», все духовные продукты деятельности человека. Отчасти это верно, если целью мы ставим оценить все же самого творца в итоге нашего постижения его творений, его внутренний мир, масштаб его дарований и степень той новизны, которую он привнес в культуру. Но главное все же в другом, а именно: «понять» означает не только «усвоить», но и «придать» смысл», наделить художественный текст (а через него и самого творца, его субъективную реальность), выражаясь понятийным языком А.Н. Леонтьева, «личностным смыслом», потому что основа понимания – индивидуальный смысловой контекст, формируемый в результате обогащения личности через общение с искусством в пространстве культуры общества и личного жизненного опыта. Ведь не случайно мы настаиваем на самоценности эстетического и интеллектуального багажа языковой личности, подчеркивая, что понимание будет равно нулю, если личность не развита: только творящий способен понять творящего.

Педагогический опыт показал, что понимание не всегда равно формулированию смысла понятого. Масса наблюдений привела к выводу, что есть величайшие по выразительности произведения, несводимые к возможности вербализовать понятое, пережитое. Более того: подобная невыразимость смысла или смыслов, осознание этой невыразимости, говорит о художественной непревзойденности творения. Но как это осознать, чтобы не уронить эстетического достоинства шедевра случайным словом, сказанным невпопад, посланным... дальше цели? Чтобы ответить на этот вопрос, вернемся к важной педагогической задаче формирования синкретизма (целостности) личности, призванного наделить обучающегося не только размахом и

смелостью суждений, но и предпониманием, интуицией, чуткой эмоциональной реакцией, подсказывающей, когда лучше помолчать по окончании сеанса прослушивания, чтения, созерцания...

Способность понимать искусство

Да, рациональные и иррациональные аспекты понимания в единстве способны обеспечить целостность, а это – признак качественного подхода к педагогическому процессу.

Во-первых, потому, что при этом реализуется весь потенциал право- и левополушарного функционирования человека, обеспечивающего искомую полноту его самосовершенствования (в этом – и залог его полноценности как личности, и физиологического здоровья – известны негативные последствия так называемых перекосов, когда человек занимается исключительно односторонней деятельностью, например компьютерной техникой или живописью: ограничение левополушарной деятельностью грозит человеку эстетическим невежеством, бескультурьем; абсолют правополушарной деятельности лишает человека логики, нарушает многие психические процессы, обкрадывая его интеллектуально).

Во-вторых, сочетание рационального и иррационального в педагогической деятельности на материале искусства является универсальной возможностью формирования развитой языковой личности, предполагающего и постановку интеллектуальных функций, и эмоционально-эстетическое развитие, и привитие рефлексии, обеспечивающей способностью понимать.

В-третьих, преподавание искусства гарантирует синкретическое развитие личности, что является самоценностью, но, повторим, выход педагога в эстетическое поле чрезвычайно ответствен из-за необходимого соблюдения условия синкретизма: искусство – в отличие от науки, аспектной по сути, – есть проводник всех ценностей общества, искусство – зеркало его менталитета, и постижение его целостной природы, развивающее человека адекватно, немислимо без учета единства рационального и иррационального.

Филологическая герменевтика Г.И. Богина трактует понимание следующим образом: это – «освоение художественной содержательности», где содержательность = содержание + смысл [5; 6].

Остановимся на богинской формулировке, поскольку тексты, рассматриваемые в художественной герменевтике, преимущественно языковые.

Подразумевает ли данное определение иррациональную составляющую? Да. Но лишь декларативно. Г.И. Богин в одном из своих тщательных разборов [6] возможных случаев дефектного понимания художественного текста анализирует только рациональные, логические, склейки и все проявления непонимания читателем авторского текста объясняет также сугубо рационально. В его работах задается ценностный ориентир художественного анализа через рефлекссию, таковым является субъективная реальность творца [5, 50], а следовательно, при постижении востребовано ее чувственное усмотрение, но самих техник он не раскрывает, что позволяет предположить: либо разработка иррационального понимания и возможных его операций – впереди, либо дифференциация их не актуальна и само постижение иррационального предусмотрено как некое интуитивное озарение.

Последнее не вызывает возражений только в одном случае: если речь идет о высокоразвитой языковой личности, уже получившей богатый опыт через насыщенное общение с искусством и в силу этого уже наделенной избыточным инструментарием в постижении художественного текста. Для педагогической деятельности такая вершина является, скорее, идеальной целью, чем трамплином, и эта цель сформулирована нами в «Эстетической концепции преподавания филологических дисциплин» [14]. Мы же зафиксируем внимание на рациональных операциях, развивающих интеллектуальные функции обучаемых, и на иррациональных доминантах, играющих конструктивную роль в работе с художественным текстом, – словом, на таких психических механизмах, которые необходимо создать, если их нет у обучающихся, и мобилизовать в процессе обучения, тем самым усилив интуитивное начало в каждом из них: словно незримый рычаг, эти начала

активизируют аналитические способности языковой личности, разворачивают перед ними образы бытия в различных ракурсах, подобно мозаичным фрагментам, создавая в итоге единую картину мира.

Итак, важнейшие операции при разборе художественного текста:

1. Дифференцирование художественного производится логически и эстетически, осуществляются не только разрозненные аналитические и синтетические операции, но и анализ через синтез, что подразумевает овладение индуктивным, дедуктивным и индуктивно-дедуктивным способами мышления.

Индукция и дедукция основываются на иерархических конструкциях. Это – модели логических деревьев, имеющие ряд уровней. Например, система эстетических модусов дедуктивна, а система музыкальных интонаций В.Г. Ражникова [26], обобщенная в 4 типа эмоциональных состояний (по Л.Дорфману – гнев, радость, печаль, страх) [10], – индуктивна; целостное воздействие спектакля предстает как анализ через синтез (развертывание действий, свертывание смыслов), это – индуктивно-дедуктивный процесс.

Поскольку Л.С. Выготский назвал центральной идеей психологии искусства «признание преодоления материала художественной формой», а «методом исследования» его – «объективно аналитический метод» [8, 17], остановимся на этом подробнее в силу созвучия «объекта исследования» и «способов». Данный метод, подчеркивает Л.С. Выготский, исходит из анализа искусства – «чтобы прийти к психологическому синтезу» (там же, 17), – и получает название «метода анализа художественных систем раздражителей». Итак, исследование «только формы и материала искусства» составляет обобщенный объект знаменитого труда психолога. Примечательно, что подобный метод положен в основу исследования профессором Ф. Зелинским ритма художественной речи – «от анализа формы к воссозданию безличной психологии этой формы» (там же, 500).

2. Следующий прием – формирование склонности к наблюдениям в искусстве с последующим шагом к самостоятельной трактовке прочитанного, увиденного, услышанного.

Формирование происходит через создание ценностей внутри группы, через соревновательность обучающихся. Пока у группы нет ценностей: «кто наблюдательней в коллективе, кто больше видит, кто способен больше усмотреть в пределах анализируемого», – эта склонность не стимулируется (назовем стимулы чуть позже).

3. Развитие способности соединять отдаленные ассоциации и создавать аналогии. Например, в живописи – импрессионисты и передвижники; в литературе высокий эффект могут дать наблюдения над одними и теми же эстетическими предпочтениями писателей разных веков, например миры Гофмана и миры Булгакова. Плодотворен способ, допускающий сравнение произведений разных видов искусства, развивающих одну тему в пределах культурного столетнего цикла, например М. Лермонтов и И. Шишкин – «На севере диком...», И. Крамской и А. Блок – «Незнакомка» и т.д. Но эффективней всего разбор поэтического творчества или собственное поэтическое творчество, наиболее богатый материал для развития данного приема – творчество Марины Цветаевой, акмеистов, японская поэзия.

4. Целенаправленный запуск навыков монтажа. Это – сцепление фактов, событий, явлений, размышлений, имеющих возможность стать художественными в определенной логике последовательности, – при соблюдении норм (законов) искусства. Примечательно, что развитие подобных приемов в наши дни получило название гуманитарных технологий (О.И. Генисаретский).

5. Создание алгоритма компоновки материала через усвоение композиционной логики с допустимыми вариациями; например: интрига – завязка действия (возможна экспозиция), его развитие, кульминация, спад, ослабление психологического накала действия, микрокульминация, развязка.

6. Отработка на материале искусства механизма восприятия наивысшего напряжения (воспитать эстетическое чутье – через целенаправленный тренаж, через набор разработанных в русле метода Станиславского упражнений – к кульминации как к смысловому стержню любого художественного текста) и механизма градуирования выразительности в искусстве (от последнего всецело зависит культурный уровень обучаемого).

7. Воспитание «рефлекса компоновки» художественного материала через разбуженный интерес к исследованию способов композиционных построений в художественных текстах и т.д.

Более подробное рассмотрение данных аспектов требует отдельного разговора, поэтому ограничимся формулированием конечного результата, позволяющего взойти на вершину понимания: понимания – как более высокой результативной ипостаси обучения, понимания – как самостоятельной ориентации в необозримом мире искусства, а следовательно, как доказано специальными исследованиями (А. Брудный, И. Кон, С. Тулмин, Г. Богин, В. Злотников и др.), – понимания – как важнейшего элемента готовности к творческой самореализации в любой сфере деятельности.

Этот результат и одновременно эталон педагогической деятельности следующий: «Многомерный анализ текста необходим исключительно для восстановления целостности личности, которая возникает при культурном прочтении и интерпретации произведений или при написании собственных. При освоении художественного текста на уровне подсознания весь утонченный аппарат дифференцированного восприятия срабатывает одномоментно, что и создает глубину постижения. Отсюда возникают понимание многозначности, разноплановости произведения и возможность разобраться в его структуре, воспринять композицию – как выразительную, так и формальную» [14, 61].

Все изложенное, повторим, являет собой законченную (оговоримся: относительно законченную) модель развитой языковой личности как условие формирования личности ее характера, условие гармоничного сочетания всех важных ее качеств. К реализации этого должен стремиться преподаватель

предметов эстетического цикла на протяжении всего «педагогического маршрута», если идеи акмеологии ему органично близки: «поиск способов формирования личности характера учащегося образует личность профессионального педагога» [19, 112].

Но в том-то и дело, что на пути к вершинам просто необходимо в каждом обучаемом увидеть личность, весь заложенный в нем потенциал, поверить в него и разбудить в нем и веру в себя, и интерес к тому необъятному, интеллектуально и чувственно могущественному миру, который называется искусством. Понять тайну искусства – это понять тайну пространства, тайну времени, а через них найти ключ к пониманию конкретной исторической эпохи, вскрыть закономерности долгого пути человечества к культуре и цивилизации, постичь универсум и благодаря этому осуществить ценностную ориентацию, реализуя весь свой личностный потенциал, стать мыслящим, творческим, преобразующим жизнь и окружающий мир...

Однако если ограничиться благими пожеланиями, то продекларированная цель никогда не реализуется: сегодня в педагогике мы это и наблюдаем – отовсюду слышны речи, каким эстетически развитым должен быть человек, закончивший, к примеру, среднюю школу, но, по оценке экспертов, выпускник средней школы, входит в жизнь эстетически... неразвитым. Исключительные примеры являются зачастую лишь иллюстрацией мужества самовоспитания, самообразования скорее вопреки, чем благодаря преподаванию эстетических предметов в школе... Такие обучаемые идут как бы против течения и из школы выносят горький опыт неприязни консервативно, стандартно мыслящего, а то и вовсе невежественного учителя, высмеивающего рефлексии, самостоятельные трактовки и обобщения эрудированных, эмоционально развитых, творчески одаренных учеников, превосходящих нравственно и культурно подобного учителя...

Не осуществляются высокие цели эстетического развития еще и потому, что нет звеньев, дробных, утонченных, фиксирующих сущностное в цепи сеансов общения с искусством, нет инструментария работы с художественным

текстом. «Нет методик!» – можно услышать и столь беспомощные объяснения бездарного преподавания. Но сегодня веление времени таково, что педагогика должна быть личностно ориентированной, поэтому невозможно представить, как преподаватель, не имеющий собственного опыта размышлений, экспериментальной интенции, личной позиции в осмыслении феноменов искусства, напичканный методическими указаниями и бессвязными, бессистемными знаниями из книг разных авторов, не представляющий, что такое механизмы творчества, а главное – без рефлексии, может претендовать на акмеологическое направление в своей педагогической деятельности!

Да, на пути к вершинам важно продумать все нюансы и тонкости, всю художественно-психологическую организацию учебного процесса до мелочей, до дробных техник, призванных дать «психические новообразования», которые «есть результат психолого-педагогического воздействия в русле акмеологической целенаправленности» (такова акмеологическая формула качества образования Н.В. Кузьминой).

Возможности синкретического подхода

Филологическая герменевтика Г.И. Богина, при всей глубинности подхода к проблеме понимания языкового текста и многоаспектности анализа влияния рефлексии на развитие личности обучающегося, не раскрывает так же подробно иррациональные механизмы, как рациональные. Но художественная герменевтика этот перекос устраняет (поскольку она художественная, т.е. своим объектом она имеет художественный текст любой природы – от декоративно-прикладного искусства до архитектурного, от хореографического до литературного, будь то поэзия или проза; в том числе и произведения полиискусства, например балет, кино и т.д.; в практической эстетике текстом мы называем продукты дизайна как художественного конструирования и рекламу, во всех её разновидностях, будь то наружная, транзитная, печатная, телевизионная или любая другая).

Однако, опираясь на универсальность художественного, обязывающего языковую личность распродметить все возможные уровни, грани, аспекты, векторы и траектории, смыслы и метасмыслы, можно констатировать: ее методы должны быть универсальными, рассчитанными на вычерпывание содержательности как рациональным, так и иррациональным путем. Значит, синкретический подход важно обеспечить техниками обоих планов. Лишь в этом случае методы работы с художественным текстом будут обладать высокой эстетической ценностью – и они могут быть распространены на любой текст, потому что тексты другой природы, например научной, намного беднее, проще – в силу линейного выстраивания смыслов (в сравнении с художественным текстом, где заложены смыслы слоями, партитурно и в другой, более сложной, конфигурации), и они не могут востребовать всей полноты способов текстового освоения, а лишь их части. Вот почему мы уделяем иррациональному особое внимание: если рациональное в художественном тексте – «видимая часть айсберга», говоря словами Хемингуэя, «одна седьмая», то иррациональное – все остальное. Одной логикой искусство не осилить.

Из всего сказанного следует, что специфика художественной герменевтики (с точки зрения стратегического назначения – развивать понимание, прививая рефлексию) – в том числе и акмеологическая, поскольку постановка понимания есть не только выработка базиса для нормы, но самое главное – путь к достижению вершин. Таким образом, специфика художественной герменевтики пересекается с акмеологической, и пересекается с ней в указанных областях.

Мы можем обернуть сказанное в обратной последовательности и сказать, что метод художественной герменевтики способен обеспечить выполнение всех вышеперечисленных задач (в медицине, педагогике, искусстве), но плюс к этому – еще и ее герменевтические функции – постановку понимания и рефлексии. Поскольку мы работаем и с патологией, и с нормой, и с превышением нормы, то сама художественная герменевтика по подходу близка акмеологии: «Собственно акмеологическая проблема состоит в том, чтобы

понять, почему одни достигают вершин, другие – нет, как свертывается, реконструируется, схематизируется человеком сообщаемая ему учебная и научная информация, как он накапливает фонд новых психологических знаний, позволяющих ему превратить свой предмет в инструмент образовательного воздействия и нового творческого поиска на пути к новым достижениям» [20, 18]. Здесь можно подразумевать и коллег, преподающих предметы эстетического цикла, владеющих или не владеющих «искусством... организации учебно-воспитательного процесса» [18, 16], достигших «вершин профессионализма в собственном труде в отличие от педагогов, которым это по каким-то причинам не удастся» (там же, 7), и непосредственно обучающихся, имеющих те же проблемы на пути к освоению предмета.

Понимание и рефлексия – вот новые ориентиры, что выводят на качественно иные траектории «образовательного маршрута», где «педагоги как бы готовят личность человека к самостоятельному «походу» за тайнами будущего профессионализма в той области, которую он избирает сам», – в общеобразовательной школе, обучают маршрутам, технологиям и техникам такого «похода» – в профессиональном учебном заведении [18, 13].

Рефлексию необходимо формировать – это условие возникновения «психических новообразований», стимулирующих достижение вершин при освоении того или иного предмета.

Психические новообразования можно разделить на два типа:

- горизонтальные новообразования, работающие в социальной коммуникации по поводу деятельности;
- вертикальные новообразования, иерархического типа, работающие перпендикулярно и обеспечивающие понимание и рефлексию.

Акмеологический эффект достигается как первым, так и вторым путем, но это, соответственно, – две его разновидности. В первом это – качество известного, достигающее высшей степени; назовем его творчеством; во втором случае – качество совершенно иного порядка, качество неизвестного, которое мы можем назвать креативностью (создание того, чего еще не было):



Рис. 2.

С точки зрения системности, акмеологический эффект первого рода не выходит за пределы системы. Зато акмеологический эффект второго рода есть уже переход из одной системы в другую, соответственно – с другим качеством. В этом смысле рефлексия как механизм понимания обеспечивает выход в надсистему, и взгляд оттуда позволяет соотнести качество первой и второй систем. Именно понимание призвано осуществить перевод из первой системы во вторую.

На горизонтальной оси располагается коммуникативная деятельность, представленная в спектре: от коммуникации утилитарной (реклама и дизайн) – через ценностно-эстетическую (разные виды моноискусства и полиискусства) – к понятийной (теоретический аспект). Для того, чтобы выйти из коммуникативной ситуации, необходима рефлексия.

Рефлектируя содержание самой коммуникации, мы определяем ее качество в сравнении с другими (иначе качество неопределимо), и это позволяет нам перевести нашу психику из данного качества в иное, уровнем выше – в том числе. Это и есть организация деятельности понимания.

В таком ракурсе – определения понимания как освоения содержательности текста, например художественного, – приобретает особый смысл перевод психики из качества 1 в качество 2: он требует вычерпывания содержательности. Это было ясно во все времена, но другое дело, что от способов самого вычерпывания зависит качество освоения, иными словами, – уровень понимания:



Рис. 3.

Смысловой, наивысший в данном контексте, возможен лишь при использовании отработанных синкретических механизмов восприятия художественного текста, причем высшее качество может быть достигнуто за счет их избыточности. Здесь огромную роль играет комплексный инструментарий, как рациональный, так и иррациональный.

Укажем, проводя при обобщении своего рода инвентаризацию, чем конкретно располагает в активе художественная герменевтика.

Синкретические механизмы с доминированием иррационального:

- 1) ассоциативный механизм;
- 2) механизм фиксации композиционной доминанты;
- 3) механизм определения интонации;
- 4) способы создания напряженности;
- 5) способы конструирования образа;
- 6) креативные художественные техники:
 - ритмическая настройка;
 - интонационная настройка;
 - импровизация на заданный модус выразительности;
 - подражание в определенном стилистическом ключе;
 - подбор эмоциональных, звуковых, цветовых и т.п. ключей к фрагментам литературных произведений;
 - сюжетные вариации на заданную тему;
 - прием олицетворения;
 - прием сценирования;
 - прием восстановления целого по детали – и наоборот – восстановления фрагмента исходя из целого;

- создание конструкции, образа (эскиз) как эмоциональный отклик на прочитанное (перевод на внутренний индивидуальный код).

Таковы возможности маршрута текстового анализа.

Искусство и художественная герменевтика

Л. Выготский, осмыслив существовавшие формулировки искусства, обнаружил их крайности. Например, теории, объясняющие «искусство как работу мысли», как «особый способ мышления» (Д. Овсянко-Куликовский, А. Потебня, Б. Брехт, С. Эйзенштейн), обедняют искусство до плохой науки.

Психолог отметил, что односторонний интеллектуализм «идет вразрез со всей психологической традицией» в рамках эстетического: «Обычно исследователи исключали почти вовсе интеллектуальные процессы из сферы эстетического анализа» [8, 46].

Обратив внимание на недостаточность охвата понятия искусства как художественного, на формулируемую неполноту, однобокость, Выготский внес в свою «Психологию искусства» категорию художественного понимания (там же, 45), направленного на «развоплощение» материала искусства слова, т.е. языка, особым образом организованного в мыслимом, семантически значимом пространстве, или смыслового материала, «релевантного воплощаемому в нем содержанию» (там же, 9. предисл. А.Н. Леонтьева). Это развоплощение сродни марксовому понятию «распредмечивание» или термину «вычерпывание», которым оперируют психологи, подразумевая постижение всей многослойности смыслов, распределенной в художественном тексте в особом, как правило, партитурном, порядке, адекватном субъективному замыслу конкретного творца.

Подводя итоги сказанному, мы заключаем, следуя вертикали как направлению, избранному Л.С. Выготским в своем исследовании «Психология искусства» (обращаем внимание на его понятийный аппарат: «эстетика сверху» – «эстетика снизу»): литература – это искусство слова, в котором свод закодированных смыслов человеческой жизни (земного существования вообще)

воплощается в деятельности творца как набор модусов выразительности через языковые средства [13, 186].

Из этой формулировки легко вычленив вторую доминирующую компоненту, приписывающую литературе свойства искусства, а именно: выразительность, ту самую выразительность, о которой постоянно напоминает А.Ф. Лосев, касаясь сокровенной сущности искусства, его неисследованных глубин. Слово в искусстве «всегда выразительно. Оно всегда есть выражение, понимание, а не просто вещь и смысл сами по себе» [22, 58]. Слово, по Лосеву, всегда обладает выразительной формой. Что такое выражение? Это – «синтез «внутреннего» и «внешнего» – сила, заставляющая «внутреннее» проявляться, а «внешнее» – тянуть в глубину «внутреннего» (там же, 58).

Выразительность оформляется в разнообразии (в веере) интонаций, поддающихся многоуровневому классифицированию.

Ценное наблюдение В.Г. Ражникова из области интонационного исследования художественного (музыкального) текста мы экстраполировали на сферу преподавания литературы.

Суть его такова. Чтобы научить детей различению интонаций в музыке, В. Ражников прежде всего отменил жесткие требования официальной стандартной программы, ориентированной на количественный Критерий изучения произведений и потому воспринятой им как педагогическое преступление [26, 5-6]: «В угоду экстенсивности мы отказались от интенсивности, то есть от человечности, ибо человек – интенсивная точка, вмещающая космос» (там же, б). Противопоставив существующей практике свой метод и взгляд на педагогику: «...правильная педагогика может позволить начинающему ученику двигаться интенсивным путем, по-другому» (там же, б), – В.Г. Ражников реализовал на деле личностный подход, раскрыв в каждом ребенке потенциал: «творческая сила педагога» – в «выявлении у ученика таких возможностей, которые не обнаруживаются при самостоятельной работе» [26, 67].

На поурочных занятиях прослушивались произведения – дробились на фрагменты и неспешно следовали в ходе анализа друг за другом, и каждый

новый шаг осуществлялся лишь после того, как наиболее адекватно фиксировалась интонация и дети находили ей место в условном спектре уже «открытых» ими интонаций, обыгрывая их различными способами. Например, один из них – ориентир в метрическом движении звука на смысловые вехи.

Педагог считает, что мыслить в музыке «метрономически точно и объективно правильно – это безлично. Задержать и обозначить «чуть-чуть», уловив переход к иной выразительности, «можно только индивидуально, отметив «собой», – и чувством, и сознанием» [26, 11], исключив машинообразность, конвейерность потока, предусмотренного программой: «воздвигнуты целые бюрократические педагогические системы, подгоняемые горячкой планов...» (там же, 5). «Есть возможность дать ученику ощутить художественное время. Здесь они работают – метр, ритм и темп... Первая доля каждого такта явная, вторая – таинственная. Слабая доля отличается от сильной и эмоционально, и динамически, и по значению» (там же, 14).

Чтобы развить эстетически, надо научить ребенка нюансным различиям – вся методика В.Г. Ражникова направлена на это, и результаты применения ее, говоря акмеологическим языком, – вершинные. А почему? Ради качества в первую очередь пренебречь количеством – «прожить», по выражению Д. Гранина, произведение искусства, а не выучить или, как принято говорить в школе, «пройти» по программе (устоявшийся сленг, которому, кажется, сами педагоги и дали жизнь!).

Самое интересное в результатах применения подобной методики, рассчитанной на то, чтобы прожить произведение мастера, – это оправданность качественных ожиданий. Обучающиеся, овладевшие инструментарием анализа, увлеченные раскрытием природы и секретов художественного мира, идут семимильными шагами по «педагогическому маршруту» – программа реализуется полностью: все достигает цели, если ставит и добивается ее учитель-профессионал, владеющий «педагогическим искусством».

* * *

Одно из главных направлений в педагогике 20-х годов базировалось на изучении аномалий. Например: приемы, наработанные при обучении детей с дефектами развития, телесно и психически неполноценных, оказывались чрезвычайно эффективными при перенесении их на обучение нормальных детей. Один из таких примеров описал известный еще до революции поэт, заведующий Центральным Институтом Труда (ЦИТ) А.К. Гастев, который достаточно результативно применил этот прием в трудовой практике [9].

Акмеология как наука о вершинах исходит из противоположного постулата: если мы изучим способы получения высших результатов, то их обратное перенесение на выработку нормы (в одном из вариантов) повысит коэффициент полезного действия. Это уже совсем не тот прием, который применял А.К. Гастев, наблюдая за действиями лучших мастеров, переводя их деятельность в шаблоны и обучая по шаблонам обычных рабочих. Обученные им рабочие не обладали потенциалом развития, были роботами. Сходный стиль обнаруживает сегодня движение методологов, заботящихся лишь о том, как наделить обучаемых... функцией – без прочерчивания творческой траектории на пути к проектируемому результату.

Акмеология же ориентирована, как нам кажется, непосредственно на выработку таких психических механизмов, которые приводят человека к высшим достижениям на его самостоятельном пути восхождения.

* * *

Акмеологии близки мотивы поиска оптимальных путей совершенствования профессиональной деятельности, свойственные советской науке 20-х годов, исходившей из того, что моделирование успешной деятельности, выявление продуктивных моделей деятельности возможно само по себе, в любой момент истории, для каждого человека [20, 13].

Наша позиция сформирована системогенетическим знанием и состоит в том, что всякая вершина возникает под воздействием целой совокупности факторов, каждый из которых имеет собственную циклику, и основной из этих

факторов – цикличность менталитета. Точно так же, как невозможно перенесение успешной методики одного учителя на практику другого, успешный путь в одном случае может не дать результатов в другом.

Таким образом, проблема сложнее, но ее можно решить – только более развернутым способом.

Если мы выделим некоторые таксоны деятельности, с их специфическими задачами, и соединим их в один циклический ряд (последовательность), то сможем обнаружить в истории закон квантового накопления элементов деятельности для каждого из таксонов.

Например: если мы берем модус архаики низменного (примерно 86-97-е годы каждого столетия), то это – вполне определенный вид деятельности в искусстве, который требует знания конкретных техник, композиционных приемов, тематических приоритетов и т.д., работающих именно в данном периоде и повторяющихся неизменно во всех предыдущих архаиках низменного. В качестве иллюстрации сказанного обратимся к творчеству М. Врубеля, где можно увидеть мозаичную технику, присущую поздней Византии, композиционные приемы, имевшие место в позднем средневековье, а также тематику, сопутствующую позднеготическому искусству (рыцари, богатыри, демоны, русалки и прочие чудесные мифологические существа). Этот пример показывает, что материал для творчества накапливается квантированно. Реализуется он исключительно в этот момент – и ни в какой другой! Если допустить мысленно, что учитель Врубеля Чистяков обучал бы его по канонам высокопродуктивной деятельности Рафаэля, передвижников и т.д., то можно представить, насколько это парализовало бы творчество Врубеля, поскольку их техники, приемы и тематика не подходили потребностям данного времени. Это доказывает наш тезис о том, что выявление продуктивных моделей деятельности не может находиться в абстрактном пространстве и времени. Тем не менее такое выявление может быть предельно подробно – таксономически – представлено, разбито на модусы нескольких уровней и обеспечено

соответствующим историческим анализом параллельных рядов таксонов предшествующих циклов.

Таким образом, мы делаем общеметодологический вывод: вся деятельность человека может быть структурирована и упакована при помощи этого универсального классификационного принципа, содержащего как динамику, так и статику.

Культура и акмеология

Практически в акмеологии есть единственный предмет, поскольку акмеология родилась из проблемы осмысления того, как психология может быть применена в педагогике. Этот предмет – самодеятельность [17, 28; 18, 45; 19, 112; 20, 19; 21, 6]. И это действительно незаполненная ниша, потому что психология исследовала деятельность в самых разных ракурсах, кроме того существовало несколько других теорий деятельности, а самодеятельность как деятельность с внутренним, а не с внешним целеполаганием и ее специфические механизмы, законы и т.д. – даже в постановочном плане – не изучал никто.

Между тем (и это парадоксально) все высшие достижения были сделаны именно самодеятельными людьми.

Дело в том, что деятельность содержит элемент общественной необходимости, некоторой нормированности и уже в силу этого не предполагает творчества. Психология и педагогика были полностью ориентированы на изучение деятельности. Механизм самодеятельности в массовом масштабе будет функционировать только тогда, когда исчезнет государственное и прочее принуждение (основная идея прогресса в истории, изложенная Л.И. Мечниковым, соотносящим проявления деспотизма и анархии в пользу последней, заключается в том, что принцип свободы, сформулированный как «уничтожение всякого принуждения» есть условие взаимоотношения людей в обществе, основанного не на конкуренции, а на кооперации) [24, 271].

Вся классическая наука вообще по отношению к человеку придерживается позиций, что он есть часть чего-то – общества, социальной группы и т.д.

Теория самодеятельности должна исходить из противоположного: человек есть микрокосмос, равный макрокосмосу. Следовательно:

а) он обладает способностью самостоятельно ставить цели в рамках этого макрокосмоса (например, общества, группы);

б) необходимы универсализм и действительное развитие всех его сторон (родовых сущностных сил человека); при постановке цели самодеятельности важно учитывать эту сложность всеобщего, чтобы соответствовать ей.

Тогда становится понятен не только феномен высших достижений, реализуемых благодаря универсализму, но и путь в образование будущего: движение к универсализму образования, о котором говорит в своих работах академик А.И. Субетто [28-29].

Самодеятельность реализуется только после того, как закончится история государств и формаций и начнется история человечества. Истинная история человечества по Марксу.

Однако проявления самодеятельности внутри систем общественно необходимой деятельности могут приносить не только высшие достижения, но и разрушать структуру общества. Например: начавшаяся после перестройки приватизация породила растаскивание наследия СССР действительно самодеятельными индивидуумами, которые весьма успешно построили коммунизм, каждый – в своем коттедже. При этом они не облагодетельствовали ни человечество, ни жителей своей страны, а всего лишь перераспределили богатство, породив на одном полюсе нищету и детскую беспризорность, а на другом – концентрацию богатства, бессмысленную роскошь. Можно ли назвать их самодеятельность высокоэффективной? Да. Должна ли акмеология изучать подобные механизмы? Нет, отвечаем мы, поскольку существуют культура и антикультура, самодеятельность, продвигающая человечество к развитию, и, как отметили, самодеятельность, пожирающая общественное богатство. И тем

самым мы уточняем предмет акмеологии: акмеология изучает высокопродуктивные механизмы осуществления культурной самодеятельности.

* * *

Между креативностью и самодеятельностью существуют довольно тонкие прямые и обратные связи. С одной стороны, самодеятельность вроде бы креативна, потому что все, что человек создает сам, в пределах его жизни, – новое. С другой стороны, есть общество, где существует котировка новизны и качества любого рода результатов деятельности. И здесь достижение результата, не имевшегося или высшего по качеству, значительно сложнее.

Самодеятельность реализует богоподобие человека. Как Бог создал то, чего не существовало, так и человек становится креатором, только в рамках самодеятельности. Отсюда очень многие механизмы, сопровождающие творчество, обеспечены чрезвычайно сильными эмоциональными стимуляторами. По-видимому, эта программа – программа креативности – настолько же важна в человеке, насколько важна для него программа продолжения рода, обеспеченная механизмом любви. Более того: эти вещи связаны друг с другом. Когда человек влюбляется, он начинает творить. И наоборот, когда человек творит, он нередко испытывает радость и восторг, присущие чувству любви. Этой загадки психологи еще не понимают. Мы знаем немало примеров, когда одно стимулировалось за счет другого. Так, Пушкина называли ловеласом при жизни, он же культивировал в себе, даже несколько искусственно, состояние постоянной влюбленности, объектами которой могли быть вполне заурядные дамы. Но таким образом он всего лишь стимулировал свой творческий процесс. И наоборот: для стимулирования чувства любви в самой культуре были выработаны приемы применения художественного – это серенады под окном, любовная лирика, рыцарские романы, поэзия трубадуров и т.д. Как правило, каждое произведение было конкретным, имело своего адресата, и многие такие пары остались в истории, в их числе – Данте и Беатриче, Петрарка и Лаура...

Бинарная основа художественной герменевтики

Художественную герменевтику важно воспринять в двухаспектном ключе: и как *художественную* герменевтику, и как *художественную герменевтику*.

Остановимся на акцентах подробнее.

Герменевтика. Когда идет речь о герменевтике, то обращение к ней в педагогическом контексте подразумевает деятельность понимания, что в свою очередь требует активного – рефлексивного – включения личности, ее целенаправленного вовлечения в творческий процесс распределения смыслов, заложенных в художественный текст.

За этим стоит необходимость реактивации всего предшествующего его субъективного опыта – лингвистического, эмоционального, культурного, эстетического, интеллектуального. Подобную мобилизацию всех ресурсов субъективного опыта читателя назовем рефлексией. Не будет опыта – и никакие усилия преподавателя, обогащающего ученика или студента различными продуктивными техниками и операциями, не дадут творческого результата. Он сможет лишь механически усвоить позицию педагога, который, естественно, наравне со всеми в группе, обязан озвучить и собственную трактовку конкретно осмысляемого фрагмента или текста в целом. Он сможет и воспроизвести сами техники, если увлеченность поиском смыслов велика под влиянием того же учителя, но применение их в своей учебной деятельности останется проблематичным. С так называемого нуля, с пустоты, ничего не начнется: рефлексия можно привить лишь при условии заданного контекста, а всякий возникающий контекст – примета содержания и наличествующих смыслов, примета обретенных знаний. В противном случае мы можем наблюдать имитацию деятельности понимания, то, что герменевт Г.И. Богин назвал «бездуховной ротацией» [6, 37]. Здесь можно сослаться на аналогичный способ рассмотрения А.Н. Леонтьевым «Психологии искусства» Л.С. Выготского: и как психология искусства, и как психология искусства [8, 6]. Заимствование такого способа объясняется его особой продуктивностью:

благодаря ему становятся возможными и концентрация внимания на равнозначных понятиях, и возможность фокусировки внимания на каждом из составляющих, в зависимости от задач анализа художественного текста.

О чем это говорит? О том, что чтение, не нацеленное на понимание, есть автоматизм, некая процедура. Когда же начинается поиск смысла, смыслов, то чтение превращается из процедуры в процесс – включается циркулирующий курсор рефлексии, обеспечивая все мыслительные и эмоциональные сдвиги в психике читателя. В школе, к сожалению, читать таким – творческим – образом не учат, отсюда – и незначительность результатов: учитель на уроке объяснил, дома обучаемый (заметьте, не «обучающийся»!) проявил максимум усердия – прочел статью в учебнике, пересказал без запинок – вот вам и представление о художественном тексте, зацементированное на всю жизнь! А если еще и наизусть выучил – вообще постиг седьмое небо!

Дело в том, что весь наличествующий опыт – это своеобразный мониторинг, который свидетельствует прежде всего о том, насколько велик или мал конденсат накопленных впечатлений от искусства, полученных знаний в ходе образования и заложенных в качестве арсенала наблюдений от прочитанного в процессе самообразования. Это то, что можно назвать эмоционально-интеллектуальным багажом обучающегося. Это то, на почве чего может произрасти его способность мыслить – и родится контекст, и он даст ростки, побеги к самостоятельному прочтению, именуемому творчеством, потому что способность трактовать то или иное произведение есть показатель перехода количества накопленного в качество. Такой переход есть условие понимания. Само же понимание, если оно, конечно, не дефектное, а адекватное или приближенное к адекватному, есть высшего плана творческая деятельность по распредмечиванию, протекающая в русле закона конгениальности автора и читателя, сформулированного Августином как «тождество боговдохновенности автора и боговдохновенности читателя» [12, 23] и подразумевающего соразмерность творческих потенциалов читателя и создателя текста.

Подведем итоги акцентированному рассмотрению герменевтики в акмеологическом освещении.

Акмеологическое измерение герменевтики состоит в том, что целью ее усилий в педагогическом пространстве является достижение адекватного понимания смысла любого текста и поиск оптимальных средств на пути к этой цели.

Акмеологическое измерение герменевтики состоит и в том, что содержание эстетического образования выстроено «на фундаменте сложноорганизованного, многослойного и вместе с тем во многом синкретично организуемого понимания» [13, 13].

Акмеологическое измерение герменевтики состоит и в том, что, имея целью достичь вершин в обучении осмыслению художественных текстов, она ориентируется на детей с разным уровнем интеллекта и эстетического развития, потому что средства рефлексии универсальны и они способны развить любого читателя, если использовать профессионально наработанный для этого инструментарий и не декларировать, а на деле в ежедневной практике осуществлять индивидуальный подход в преподавании [14].

Наконец, акмеологическое измерение герменевтики состоит и в том, что она не замкнута в своих теоретических рамках, открыта для непрерывного обновления приемов и методов, концептуально ориентирована на «психические новообразования как результат психолого-педагогического воздействия в русле акмеологической направленности», т.е. реализует в своей деятельности акмеологическую формулу педагогической стратегии, вбирая в себя категорию творческого потенциала и потребности, категории реализации и самореализации творческого потенциала средствами способностей, непрерывно развивая эти способности в учебной деятельности, при этом рассматривая категорию самореализации как высшую природную потребность в самоактуализации личности (последнее акмеология рассматривает как способ уравновешенности, интернальности, обеспечивающей личности внутреннюю

гармонию и, как следствие, адекватную ориентацию в окружающем мире – условие истинного творчества).

Художественное. Когда идет речь о художественном, то обращение к нему в педагогическом контексте подразумевает искусство как средство, наиболее мощно, интенсивно и разносторонне развивающее человека (ниже мы рассмотрим подробнее наше понимание искусства).

Дидактическая модель нашего преподавания отличается от существующих тем, что организация понимания языкового художественного текста (и расширительно – всякого художественного текста, т.е. произведения любого вида искусства) основана на едином наборе алгоритмов, представляемых нами в педагогическом плане в виде поуровнево структурированных технологий и техник художественной герменевтики. Включение в платформу метода современного междисциплинарного научного комплекса – эстетической системогенетики – позволяет представить историю литературы (как искусства в целом) историей последовательно и закономерно сменяющихся (доминировавших) стилей.

Представим основную гипотезу, мотивирующую наш способ преподавания через системогенетическую фокусировку. Известно, что развитие общества отображается в искусстве, особенно – в литературе, в образной форме. Ведущая гипотеза 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 в момент создания литературного произведения» [13, 14].

Изложим кратко ряд тезисов по этому поводу.

1. Искусство выступает в форме общественного сознания и имеет собственные механизмы развития и механизмы воздействия.

2. Менталитет общества в любой момент его развития может быть описан определенной ведущей (аксиологической, в частности эстетической) категорией.

3. Из определяющей категории может быть развернута система рядов эстетических модификаций в несколько уровней, позволяющих детально выявить менталитет того или иного общества.

4. Ментальные модели общества могут быть реконструированы на основе герменевтического анализа совокупности литературных произведений данного общества (там же, 14).

Напомним, еще со времен первых трактовок Гомера именно на основе текстов реконструировался менталитет прошлых обществ – здесь мы идем проторенной дорогой, обновив лишь инструментарий включением эстетической системогенетики.

Кратко охарактеризуем его с помощью графических схем, основанных на едином исходном инварианте, что значительно упрощает их восприятие и использование, обеспечивая понимание наиболее эффективно, поскольку наглядность всегда способна повысить качество обучения.

Итак, системность: вместо того, чтобы изучать бессвязный набор произведений и неизвестно как возникшие стили, описанные в учебниках, мы изучаем стройную систему эстетических способов выражения. Систему мы рассматриваем как единство компонентов и связей. В нашей системе мы минимально используем 3 компонента и устанавливаем между ними связи. Система имеет три яруса, на каждом из них мы можем, используя язык графических моделей, показать план порождения и план существования системы: это – самый крупный план. Например, оперируя троичностью, покажем происхождение основных категорий (по Н.И. Круковскому):

а) через способ порождения модусов (компонентов системы) из метакатегории (Единого):



Рис. 4.

б) через способ демонстрации набора компонентов системы (три основные эстетические категории как данность на онтологической плоскости – срез бытия):



Рис. 5.

Способ порождения компонентов системы, модусов – в таксономических построениях (а), способ мыслительного упорядочения набора компонентов системы (б) – это варианты классиологических моделей, троично-шестеричные и четверично-восьмеричные. Четверичные позволяют в нашем поле деятельности (преподавание литературы и мировой художественной культуры) эффективно демонстрировать морфологию искусства.

Следующий ярус эстетических модификаций – ярус более тонких различений:

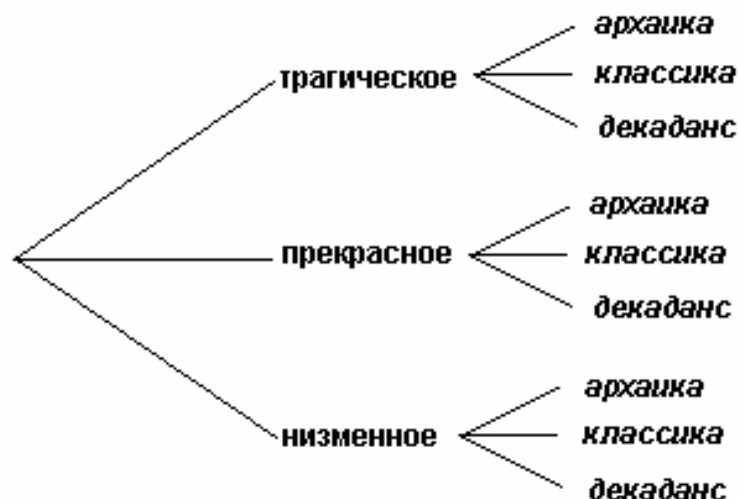


Рис. 6.

Логику данных стилей выражает гегелевская триада «становление – расцвет – деградация». Эстетическое выражение каждого из стилей определяется характером той или иной категории. Подчеркнем важнейшее: 9 градуированных эстетических состояний, которые мы рассматриваем в 100-летнем цикле, представляют собой выразительные модусы в эстетическом поле, различие их – самоцель, потому что умение распознать в каждом стиле устойчивые признаки культурного явления является принадлежностью эстетически развитой личности. Например, в процессе обучения мы анализируем 3 столетия русской литературы, что включает 27 модификаций выразительности. Такова система эстетических способов выражения в трехуровневом виде. На деле она более градуирована, а, следовательно, способна еще более плодотворно воздействовать на обучающегося.

Три основные категории, которые фигурируют у нас в качестве компонентов, связаны между собой генетически.

Итак, генетика: если выразаться языком циклической динамики, то три данные категории характеризуют волну, например волну 100-летнего цикла [2].

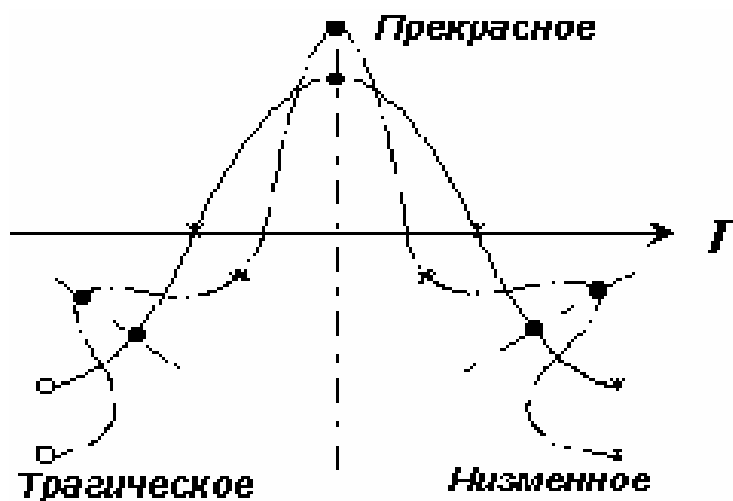


Рис. 7.

Воздействие каждой эстетической категории внутри 100-летнего цикла длится примерно 33 года [2; 11; 13].

Эстетические стили градуируют 33-хлетнюю волну на более мелкие, способствуя возможности дифференцировать более нюансно, т.е. различать (мы

исходим в данном случае из трактовки понимания К.Д. Ушинским: понимать значит различать).

Культуру человека можно оценить степенью различения (альтитуда развития!), т.е. глубиной ярусов. Умение проанализировать произведение искусства по нашим параметрам формирует системное мышление:

- мир предстает как классифицированный;
- мир предстает как закономерно развивающийся (циклический и уровневый).

Как это происходит по шагам?

Мы приняли за основу преподавания искусствоведческую систему исследования художественного текста. Понятие эстетического хронотопа, введенное М.М. Бахтиным, сочетается с системогенетическим принципом в обучении предметам эстетического цикла через систему индикаторов.

Мы анализируем индикаторы той или иной эстетической категории (трагического, прекрасного, низменного):

- 1) время;
- 2) пространство;
- 3) соотношение свободы личности и свободы общества;
- 4) композиционное напряжение. И ряд других.

В качестве инструментария, применяемого для разбора художественного текста, обязательно участвуют психологические параметры человеческого восприятия, потому что именно в искусстве открывается наиважнейшая закономерность творения: «Человек – мера всех вещей...»: все, что заложено в конкретном произведении искусства, рассчитано на человека, на те или иные его психические механизмы:



Рис. 8.

При погружении в мир художественного текста происходит активизация всех возможных уровней восприятия человека и психических механизмов, их обслуживающих. Слово вызывает резонанс, запускающий механизмы ассоциаций. Например, Бунин часто обращается к запаховым ассоциациям, разворачивает сложнейший цветовой строй и так далее. Обобщенно говоря, это – параметры восприятия, которые активно влияют на формирование литературного образа.

Специфика эстетического хронотопа отражена как в системе образов, так и в сюжете и фабуле. Решающее значение имеют характеристики, которые складываются из нескольких уровней. Отсюда заключаем: понимание текста есть акт распредмечивания, вычерпывания того содержания, которое было опредмечено в произведении искусства (что содержит принцип конгениальности в общем виде).

27 модификаций не предел, ведь 3 основные категории и 3 уровня – это минимальный обучающий набор, в принципе развитая эстетическая личность способна освоить 5 эстетических категорий (трагического и переходного к прекрасному – возвышенного, а также комического, являющегося своеобразным мостиком к низменному) и 5 стилей (архаика, переходный – романтизм, классика, переходный – барокко, декаданс) и большее, чем 3, количество уровней. Это значительно расширит ее эстетический диапазон и, как следствие, обогатит ее культуру. А в культуре, как резонно заметил Ю.М. Лотман, «нет и

не бывает «лишнего» (нельзя быть «слишком культурным», как слишком умным или добрым»). Преодоление наукобоязни – этой, к сожалению, распространенной болезни – важнейший шаг на пути к той школе, создать которую требует от нас время» [23, 3].

* * *

Подведем итоги акцентированному рассмотрению художественного в акмеологическом освещении.

Акмеологическое измерение художественного начала герменевтики состоит в том, что понимание произведения искусства принципиально возможно, достижимо как адекватное, оптимальное – в силу научной, системогенетической, фокусировки, через определение менталитета, через конкретный набор эстетических примет, которые в каждой конкретной фазе (например, архаика трагического, классика прекрасного, декаданс низменного и т.д.) проявляются в определенном соотношении (максимум – норма – минимум). Таким образом, не допускается спекулятивное отношение к многомерности, исключающее возможность эталона – ориентированности на норматив (критерий точности в искусстве – соблюдение культурной нормы) и выражающееся подчас в обывательской форме: «Всяк понимает по-своему».

Акмеологическое измерение художественного начала герменевтики состоит в том, что, ориентируясь на многомерный анализ произведения искусства, мы защищаем незыблемые культурные нормы, изучая циклическую закономерность мировой культуры, ее логику проявления в творчестве гениев, призванных воплотить ту или иную эпоху, со всеми ее узнаваемыми особенностями (ведь критерий гениальности в искусстве – умение передать характерные штрихи времени, а мы располагаем инструментарием для изучения менталитета конкретно данного исторического периода).

Акмеологическое измерение художественного начала герменевтики состоит и в том, что основой метода является синкретизм, гарантирующий формирование у обучаемых целостной картины мира, творческий подход к

решению проблем и полноценную готовность обучаемых к деятельности в любой сфере.

Основные педагогические приемы, позволяющие добиться синкретического эффекта, – это рациональные и иррациональные приемы в эстетическом образовании. В методе художественной герменевтики используются классические приемы. Они трансформируются в процессе обучения в креативную целостность художественной композиции. Это обеспечивает дискретность (членение на уровни и типы) и непрерывность (структура композиции, постигаемая через творение). Иррациональные приемы в качестве примеров приводились выше.

Таким образом, синкретизм, т.е. восстановление целостности, базируется на одновременном или попеременном запуске рациональных и иррациональных механизмов. Их в полной мере можно назвать синкретическими, что позволяет утверждать: они обеспечивают целостное понимание художественного произведения – как продукта таланта и ума, воображения и интеллекта.

Акмеологическое измерение художественного начала герменевтики состоит в том, что для анализа произведений искусства каждый обучающийся наделяется инструментарием для творческого прочтения, прослушивания, просмотра, пробуждая тем самым интерес исследователя.

Наконец, акмеологическое измерение художественного начала герменевтики состоит в том, что наш метод предусматривает как важнейшую цель самореализацию обучающегося – через собственное творчество, его всемерное поощрение. Например: обязательное обсуждение достоинств обучаемых каждой работы в процессе обучения; широкий спектр тематического выбора творческих работ – допускается инициатива выбора темы самим обучаемым; создание Литературной Гостиной для творческих встреч и демонстрации творческих успехов; периодическая организация конкурсов на лучшее эссе, на лучший реферат по любому предмету; внедрение в педагогическую практику печатных изданий, например литературного альманаха, с целью публикации лучших работ; создание Золотой книги для включения в нее наиболее

талантливых произведений обучаемых или фрагментов и афоризмов; организация творческой мастерской для итоговых работ по разным направлениям (художественное конструирование, техническое творчество, живопись, лепка, графический дизайн и т.д.) с целью демонстрации высокого уровня обученности студентов с привлечением метода художественной герменевтики.

Акмеологическое измерение художественной герменевтики в целом заключается в следующем: художественная герменевтика ориентирована на то, чтобы «педагогические цели «переместить» в целенаправленную, самоорганизованную деятельность учащихся» и «целеустремленность педагога совместить с устремленностью учащегося» (19, 41) во имя общей цели: добиться высоких творческих вершин («акме»!) на любой траектории избранной деятельности в пределах эстетического поля, как в художественном (искусство), так и в утилитарном (дизайн и реклама) ракурсах.

Литература:

1. Автономова Н. С. Понимание и язык. // Познание и язык. – М., 1984.
2. Александров Н.Н. Концепция системогенезиса общества: цивилизация и культура сквозь призму искусства. Дисс. на соиск. уч. ст. к. филос. н. – Нижний Новгород, 1995.
3. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. – М.: Советское радио, 1979.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
5. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин: Изд-во гос. ун-тета, 1986.
6. Богин Г.И. К онтологии понимания текста. // Вопросы методологии, 1991. N 2. С. 33-46.
7. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 1998.
8. Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. 3-е. – М.: Искусство, 1986.

9. Гастев А.К. Трудовые установки. – М.: Экономика, 1973.
10. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве. Теоретические подходы и эмпирические исследования. – М.: Смысл, 1997.
11. Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы). Автореферат дисс. на соиск. уч. ст. к. п. н. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов высшей школы, 1998.
12. Зырянова Т.В. Очерк истории герменевтики. – Тольятти: Акцент, 1996.
13. Зырянова Т.В. Художественная герменевтика. Монография. – Тольятти: Изд-во «Акцент», 1998.
14. Зырянова Т.В. Эстетическая концепция преподавания филологических дисциплин. // Зырянова Т.В. Методы герменевтического анализа литературных произведений. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1998. С. 47-68.
15. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. – М.: Молодая гвардия, 1987.
16. Корниенко Н.Г. К метафизике понимания. // Вопросы методологии, 1991. N 1. С. 77-89.
17. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985.
18. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990.
20. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – СПб: Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1995.
21. Кузьмина Н.В. К вопросу об акмеологии творчества писателя. Предисловие. // А.В.Гаршин. Новое о Всеволоде Михайловиче Гаршине. Опыт

акмеологического исследования творчества писателя. – СПб: Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1997. С. 5-8.

22. Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. – М.: Мысль, 1994.

23. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988.

24. Мечников Л.И. Цивилизация и великие исторические реки. Статьи. Изд. научное. – М.: «Прогресс», «Пангея», 1995.

25. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.

26. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1989.

27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Издание 4-е. – СПб.: Питер Ком, 1998.

28. Субетто А.И. Творчество. Жизнь. Здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии. – М.: Логос, 1992.

29. Субетто А.И. Манифест системогенетического и циклического мировоззрения и Креативной Онтологии (в форме постулатов). – Тольятти: Изд-во Международной Академии Бизнеса и Банковского Дела, 1994.

30. Швырев В.С. Понимание в структуре человеческого сознания. // Загадка человеческого понимания. – М.: Изд-во полит. литературы, 1991. С. 8-24.

31. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа Культурной Политики, 1995.

Н.Н. Александров



Если говорить об искусствознании, то основным его предметом (хотя и не единственным) является искусство как система и генезис этой системы. Любое *эстетическое произведение* может быть объектом специального искусствоведческого анализа. Например, в литературоведении это анализ литературного произведения. Но такой одноступенчатый переход от искусства как общего к произведению как конкретному выглядит явно недостаточным. Во-первых, ориентированный на педагогику, ярус знаний о художественной композиции давно пытается выделиться в отдельную науку и те тексты, с которыми мы здесь имеем дело, никак не связывают свою проблематику с искусствоведением – они осознают себя как особую «теория композиции». Во-вторых, тенденцию к обособлению проявляет также наука о художественном произведении как таковом, очень часто приобретая оттенок «науки о художественном образе». Исследователи концентрируются на его устройстве, функционировании в обществе и т.д. Здесь либо следует выйти за рамки искусствоведения (науки об искусстве) и ввести в научный обиход особую «науку об эстетическом произведении», либо продолжать «растягивать» искусствоведение в его объекте от верхней границы (искусство в целом) до нижней (единичное произведение). Тогда мы вводим иерархический (уровневый) принцип. Эту проблематику ярусов очень отчетливо обозначил Л.С. Выготский в «Психологии искусства». Мы специально анализируем его в

наших монографиях, поэтому сам этот анализ уровней, как и в целом психологический ракурс этой проблемы, мы здесь не рассматриваем.

В искусствознании, как мы видели, по-разному намечены связи общего и особенного, поскольку в «поэтиках» решаются проблема связи морфологии (например, жанрового своеобразия) искусства с устройством и функционированием художественных произведений. Множественность европейских «поэтик», особенно характерная для конца XIX, начала XX века показывает, что это – не однозначно понимаемая проблематика, но все её ракурсы на выходят за две намеченные границы иерархии.

Проблематику стиля, которую мы считаем генетической, также явно содержит иерархический принцип. От стиля, как общего, анализ позволяет протянуть нить к единичному художественному произведению, функционирующему в рамках стиля. Стиль выступает как интегрирующее целое по отношению к множествам, располагающимся ниже – манеры, художественные «школы», артистические объединения, художники с их личным генезисом и – последнее в этой иерархии – уровень художественных произведений, охваченные этим стилем. Это генетическая иерархия, отличающаяся от статической тем, что она связана с временем – стиль и произведение исторически конкретны.

Ярусы образа и интонационная система

Наш метод излагается в последовательности от общего к частному через особенное. Два предыдущих яруса дали нам возможность подробно рассмотреть особые характеристики, которые суммируются в образе. Образ мы представляем как сложную многоуровневую систему, состоящую из ряда ярусов (слоев). В этом смысле образ есть голограмма, слепок, содержащий в единичном целом. Понятие «многоуровневая образная система» содержит в себе как минимум три уровня.

По своему статусу теория образа должна быть отнесена к наукам междисциплинарным. Ее предмет нужно анализировать в сопоставлении с рядом определений из смежных наук.

Образ изучают и физиология, и психология, и эстетика, этим понятием активно пользуется и гносеология, как раздел философии. Перед нами общая предметная область – исследование образа. Между тем в перечисленных науках предметов исследования больше, образ является для них одним из предметов исследовательского интереса. Для теории образа этот предмет – единственный. Это проясняет причину, по которой эти науки не дают единого определения предмета, единой классификации проявлений образа: только общая теория образа может это сделать.

В эстетике, искусствоведения, стилистике и поэтике есть свои модусы. Теперь настал черед следующих уровней дифференциации. Между уровнем формы, который мы можем рассматривать психологически и физиологически определенно, и уровнем содержания, выражаемого нашими модусами N-ro уровня, лежит уровень композиции, которую мы тоже можем рассматривать двояко – сверху и снизу. Содержание и смысл композиции задаются на самом высоком уровне абстракции, то есть – в менталитете.

При взгляде сверху, от общего, мы будем говорить о выразительной композиции: она охватывается нашими эстетическими модификациями третьего уровня (категории – стили – модификации). Композиционные модификации – это своего рода смысловые и интонационные ключи композиции. Об их логике упорядочения мы будем говорить ниже.

При взгляде снизу речь будет идти о композиции формальной, а значит, поддающейся некому измерению, в ряде случаев – приборной фиксации. Мы уже имели дело с подобной состыковкой формального и выразительного в индийской поэтике.

Здесь, в частности, следует затронуть и проблему «внутренней формы», которая имеет прямое отношение к выразительной композиции.

Проиллюстрируем эти положения в единой схеме:

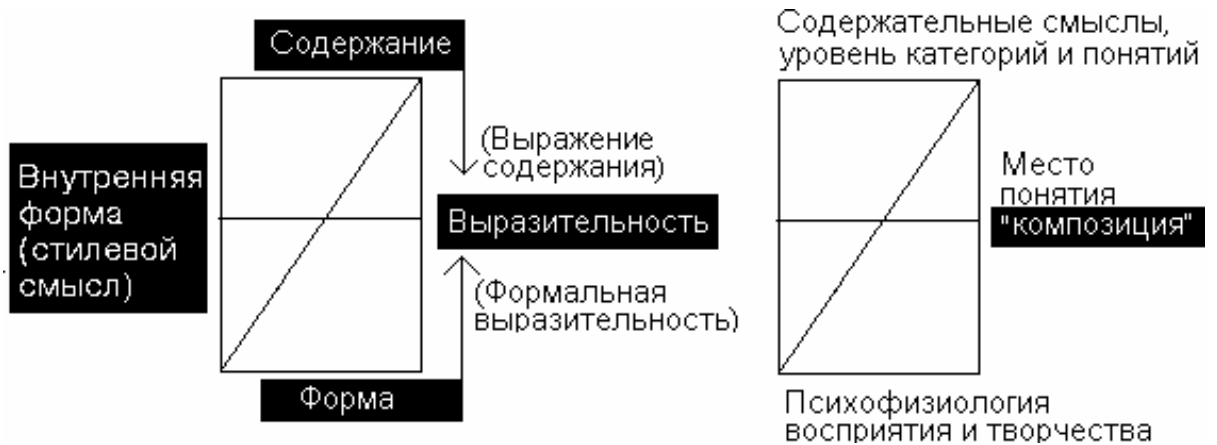


Рис. 1.

Поясним сказанное на примере из области дизайна.

«Машина должна выглядеть воодушевленной, молодой и красивой» – так описывает задачу на проектирование «Мустанга» руководитель службы дизайна компании «Форд» Жан Бординат. – Это должна быть не спортивная машина, а «спортивно выглядящая» машина». Дизайнер при проектировании автомобиля решал задачу создать «спортивно выглядящий» автомобиль как художественную задачу своего времени. Поскольку этот конкретный автомобиль долго пользовался популярностью и модифицировался, дизайнер с задачей справился.







Рис. 2. Модификации Форд «Мустанг»

Исходя из нашей системы понятий, сформулированная проектная задача – это вполне определенный модус категории возвышенного и романтического стиля в рамках возвышенного, а также определенной фазы этого стиля (довольно точно соответствовавшей времени создания автомобиля). Такой модус в общем семиотическом поле может поместиться между размытыми таксонами «молодое», «энергичное», «спортивное», именно так и было сформулировано задание. Иногда это определяют как «тему».

Если мы теперь будем рассматривать полученный формальный результат, то в нем сама эта тема уже трансформировалась в конкретные формальные композиционные приемы, в форму: упругая линейность, горизонтальное доминирование формообразующих, общая отчетливая динамика, скользящая фактурность и т.д. Эти параметры формы послойно разворачивают при восприятии, психологически задают прочтение, обеспечивая заданное эстетическое восприятие изделия.

Вот на этой иерархической основе: состыковке модуса интонации сверху и формальных средств выражения снизу мы и строим наш анализ истории искусства. Для этого нужно осветить два момента: закономерность построения системы интонаций с одной стороны, и закономерность строения всей палитры формальных средств выражения, с другой. Особый ракурс этой темы – композиция и композиционные ключи как способы соединения выразительного и формального.

Система интонаций (конечных выразительных модусов)

Человек – биосоциальное существо. Это сразу дает возможность развить его бинарную сущность до четверки, например морфолого-функционально. Биологическая часть человеческой морфологии предстает как его тело и органы чувств, а к морфологии, несущей социальность человека, относится мозг с двумя полушариями, (хотя преимущественно социальные свойства приписываются эволюционно новому полушарию).

Ярким древнегреческим достижением является схема четырех типов темперамента, по Гиппократу. Эта «матрица темпераментов»:

Меланхолик	Холерик
Флегматик	Сангвиник

Рис. 3.

Она, по сути, модифицирует древнегреческую уровневую модель мира, где четыре стихии – это инвариант «спектра» из четырех типов энергии, от самой подвижной (огонь) – до самой неподвижной (земля). Применительно к темпераменту человека, ее порождают такие пары, как психическая скорость процессов, «возбудимость – тормозимость» («+» и «-»), и отмеченная К. Юнгом «экстравертность – интровертность», ориентированность психической активности личности «наружу» – «внутри».

В области психологии искусства наиболее употребима модель «четырех чувств», которая абсолютно аналогична (по исходным составляющим) модели четырех темпераментов. Радость (в пределе – смех) у человека всегда социальна, то есть это – прилив энергии, направленной наружу; страх – наоборот. Гнев также направлен на кого-то вовне, а печаль – только твое личное дело.

Радость	Печаль
Гнев	Страх

Рис. 4.

Если опираться на упомянутые две модели, то можно предположить, что существует связь типа темперамента и эмоционального ключа. Например, сангвиники как психотипы, переполненные энергией, – жизнерадостные люди, что иногда воспринимается как «идиотическая жизнерадостность», не имеющая под собой реальной почвы. Напротив, флегматики – как бы угнетенные, лишённые энергетики люди, которым с виду все безразлично; их часто считают «насмёрть перепуганными» (скованными страхом). Гнев и печаль явно соответствуют холерикам и меланхоликам.

Кстати, такую же типологию можно построить и по поводу конституции человека, его телесности (астеники, гипостеники, гиперстеники, пиквики) и по поводу типа темперамента. Может быть, она не будет столь же однозначной.

Применительно к обществу и искусству мы имеем связанный пакет качественно разных четверок. Генетически выстраивая наши четверки в ряд, мы обнаружим, что искусство первого периода отличается «жизнерадостным идиотизмом», а его излюбленные герои – сплошь сангвиники (это прекрасно показано и у Шолохова, и у Зощенко). Сангвиники долго не держатся, их избыточность раздражает, поэтому любимые деятельные герои – холерики, а любимые страдающие герои – меланхолики. Искусство последнего периода наполнено страхом, а его унылые герои-флегматики (например, сторонники стоической философии). Таков же выбор типов и у политической истории – проанализируйте хотя бы порядок смены политических лидеров в одном цикле.

Вполне закономерно, что обозначенная проблема интонационных полей решалась внутри любого искусства, особенно при попытках его педагогического осмысления. Универсальная и неразвернутая четверка-инвариант, связанная со всеми четверками вообще, первична в своих смыслах, но предельно обща. Тем не менее, ею можно оперировать и очень часто ключевые литературные герои являют прямую иллюстрацию высказанным здесь положениям. Например, четыре мушкетера у А. Дюма, четыре главных героя в романе «Евгений Онегин» и т.д.

Более развернутый рабочий словарь интонаций можно обнаружить в музыкальном мире, поскольку музыка выступает всеобщим интонационным эквивалентом всех искусств, о чем неоднократно говорили самые разные художники писатели и режиссеры. Например, такой словарь дается в работе В.Г. Ражникова как набор конечных музыкальных интонаций. Это двухуровневое построение. Вот его крупные интонационные ключи:

1) РАДОСТНО; 2) ТОРЖЕСТВЕННО; 3) ЭНЕРГИЧНО;
4) ВЛАСТНО; 5) СОСРЕДОТОЧЕННО; 6) ШИРОКО; 7)
МОНУМЕНТАЛЬНО; 8) ПОЭТИЧНО; 9) НЕЖНО; 10) СПОКОЙНО; 11)
МУДРО; 12) СОНЛИВО; 13) АСКЕТИЧНО; 14) ТОМНО; 15) БЕСПЕЧНО; 16)
СУМРАЧНО; 17) РОБКО; 18) СТРАННО; 19) ЭЛЕГИЧНО; 20) ГРОЗНО;

21) СТРАСТНО; 22) ВЗВОЛНОВАННО; 23) РАЗДРАЖЕННО; 24) С БРАВАДОЙ; 25) ДЕРЗКО; 26) ЭЛЕГАНТНО; 27) ШУТЛИВО.

Здесь явно отсутствует предварительная группировка, но мы проделаем ее сами. Переходы между четырьмя основными типами интонаций дают нам восемь разновидностей (четыре исходных и четыре переходных, смешанных). Например, когда Пушкин пишет «мне грустно и легко, печаль моя светла», то он, говоря упрощенно, использует в качестве основы переходный модус от «радости» к «печали». Построение восьмерки интонаций – это то же самое по инварианту, что в случае с цветовой гаммой, построенной на основе четырех первичных цветов.

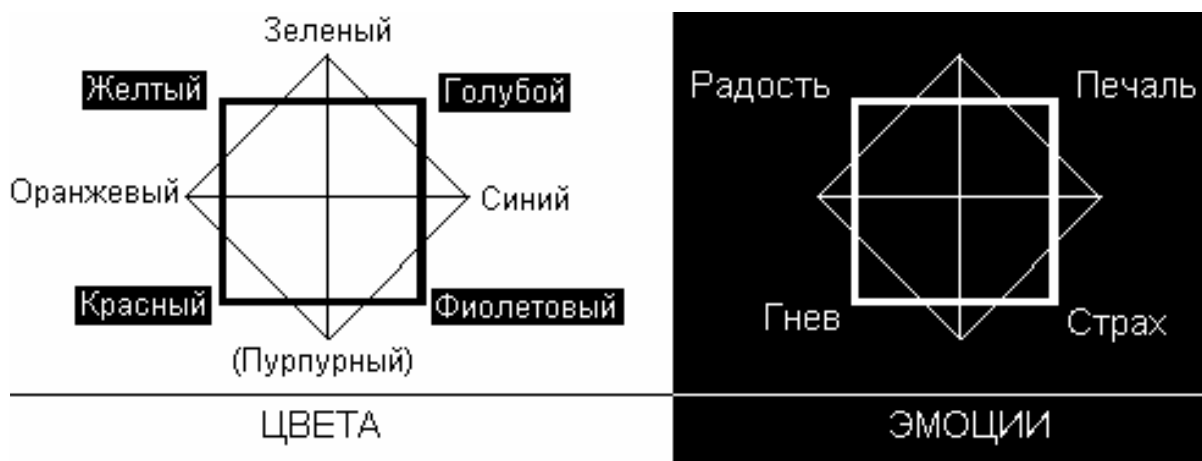


Рис. 5.

Далее можно предложить две схемы. Проще всего – придать каждому модусу из восьми три разновидности, содержащие фазовые характеристики (становящееся, ставшее, деградирующее). Так, «поэтическое» состояние есть центральный модус все той же светлой печали или легкой грусти. По три модуса третьего уровня для восьми основных состояний второго уровня – это и будет примерно тот же набор интонаций, который получил Ражников.

Но здесь возникает тот же нюанс, что и с цветами – это не абстрактные типы, а «спектр», который можно выстроить в линию. Тогда возникает проблема разрыва – между красным и фиолетовым в радуге нет и не может быть переходного цвета. Нет такого переходного типа и между гневом и страхом – здесь явно существует разрыв. Тогда основных цветов в радуге семь и основных интонаций – тоже семь:

1. Гнев.
2. Гнев, окрашенный радостным воодушевлением (гнев + радость).
3. Радость.
4. Радость, омраченная печалью (радость + печаль).
5. Печаль.
6. Печаль, переходящая в страх (печаль + страх).
7. Страх.

Если теперь каждый из этих семи исходных типов мы модифицируем тройкой, то получим 21 модус, а четверкой – 28 модусов. Это и есть тот набор основных интонаций, который мы имеем у Ражникова.

Но здесь содержится одна очевидная ограниченность подхода. Эмоции единичного человека (Гнев, Страх и т.д.) сильно отличаются от «эмоций» человеческих коллективов. Последние приближаются к характеристикам, которые мы давали эстетическим категориям и цветам, имеющим место в поэтике «дхвани-раса»:

1. Все застилающий гнев – категория трагического (красный).
2. Гнев, окрашенный радостным воодушевлением – категория возвышенного (оранжевый).
3. Радость – категория прекрасного (желто-золотой сет).
4. Радость, омраченная печалью – категория комического (желто-зеленый и зеленый).

Сюда же мы относим и печаль, для которой можно использовать более тонкие переходы. «Печаль» можно рассматривать в рамках «комического» в его сатирико-саркастических проявлениях. Такова «странная русская сатира», сопровождаемая чувством безвыходности застойного времени у Салтыкова-Щедрина и в позднем брежневском времени (Г. Горин и т.д). Такой смех вуалирует глубинную печаль и обостряет ее за счет контраста. (Зелено-голубой и голубой).

Вспомним, что середина наиболее разнообразна.

5. Печаль, переходящая в страх – категория низменного (синий).

6. Страх – категория безобразного (фиолетовый).

Перед нами цикл и полученный набор представляет из себя «циклический пакет». Он обладает огромным эвристически потенциалом, полностью описать который здесь мы, к сожалению, не сможем. Но хотя бы некоторые энергетические характеристики стилей мы приведем.

Энергетика в цикле в пяти стилях может быть описана так:

- ослепительная, звериная, максимальная, космическая энергия архаики, человеку ее нельзя победить в одиночку, только вместе, да и то не всегда – эта звериная энергия космоса несет только гибель.

- свобода могучей стихии, блеск, напор, гроза – энергетические характеристики романтизма (вспомним «период бури и натиска»), человек выходит с этой мощью сражаться, и исполнен героического пафоса;

- ровная, мыслящая и чувствующаяся, спокойная гармонизирующая энергетика классики; умиротворенные энергии мира и могучий человек;

- барокко и стили дальше имеют дело со все более слабыми внешними энергиями – внешний мир обуздан.

Но эти стили очень хотят показать, что люди все еще энергичны и могут удерживать могучие внешние энергии мира не хуже прошлых героев. Они потому и экзальтированы, формальны, что структурирующая общественная энергия цикла уходит. Форма пытается удержать информационную энергию содержания». Могучий и вместе с тем страшно одинокий человек сам разрушает свою силу – структурность социума – и в ужасе смотрит на очередное приближение звериной, громадной и беспощадной энергии космоса.

Для характеристики начальных этапов мы использовали категорию «ослепительности». Причем, поначалу она базировалась на чисто формальных аспектах: возник вопрос, почему даже в очень развитых цветковых культурах в начале цикла трагического возникает черно-белое, а из цветов фигурирует только красное. Ответ на него дает категория «ослепительности». Ослепительность соответствует формальному выражению максимально возможного напряжения образной системы (огромное пространство, будущее время,

общественное давление на человека-винтика, левополушарность культуры, рационализм, конструктивизм, жесткий порядок, бедность формы, простые геометрические средства). Достаточно взять даже одну ассоциацию – именно так контрастно (свет и тьма, белизна и чернота) выглядит космос. Ничем не защищенный от ослепительного светила глаз человека слепнет, а закрытые глаза наливаются кровью – это красный.

Применим очень простой циклический «энергетический» или «пассионарный» критерий. Как известно, с началом, например, этнического цикла пассионарная энергия впрыскивается в общество, и она в начале – максимальная; потом эта энергия постепенно иссякает до нуля. Но таковы же по картине и ментальные циклы. Мы утверждаем это, поскольку состояние общественной энергетики несомненно отражено в искусстве и отражением этого является интонационный строй художественных произведений. Совокупность наших базовых эстетических категорий, таким образом, приобретает еще один смысл. Внутри бытия категории мы теперь получаем набор все более и более тонких оттенков – это и есть интонации.

Проведем теперь хотя бы примерную корреляцию наших категорий с интонациями Ражникова, имея в виду все вышесказанное:

1. Трагическое (Гнев).

ГРОЗНО; ВЛАСТНО; ШИРОКО; МОНУМЕНТАЛЬНО;

2. Возвышенное (гнев + радость).

СТРАСТНО; ДЕРЗКО; С БРАВАДОЙ; ВЗВОЛНОВАННО;

3. Прекрасное (радость).

РАДОСТНО; ЭНЕРГИЧНО; ТОРЖЕСТВЕННО; ЭЛЕГАНТНО;

4. Комическое (радость + печаль).

ШУТЛИВО; НЕЖНО; БЕСПЕЧНО; ПОЭТИЧНО;

Печаль.

СОСРЕДОТОЧЕННО; МУДРО; СПОКОЙНО; ЭЛЕГИЧНО;

5. Низменное (печаль + страх).

СТРАННО; ТОМНО; АСКЕТИЧНО; РАЗДРАЖЕННО;

7. Безобразное (страх).

СОНЛИВО; РОБКО; СУМРАЧНО.

Полный перечень интонаций Ражникова последующих уровней является эмпирически найденными развертками его интонационных ключей первого уровня. Систематически их анализировать трудно: его интонации второго уровня на самом деле разноуровневые, здесь они сыпаны в одну плоскость. Для их вывода как модусов некоего уровня, нужны не три и даже не пять уровней иерархии, а значительно больше.

Принцип упорядочения модификаций, который мы предложили, вполне может быть продолжен и на последующих уровнях. Тогда структурируется весь этот эмпирический набор интонаций.

Логика психосемантики и возможности ее применения

Немного в другом ракурсе та же проблематика отражена в построении психосемантического дифференциала. Это психосемантический дифференциал не личного психического плана (в смысле субъективных семантических пространств, по А.Н. Леонтьеву), а более-менее всеобщего, группового (в смысле архетипов коллективного бессознательного по К. Юнгу).

Здесь, кстати, возникает попутный вопрос: какими именно по уровню являются юнговские архетипы – принадлежащими менталитету человечества (на что претендует не столько он сам, сколько его последователи), или «западному миру» (тогда какому историческому промежутку?), или группе «латинизированных культур», или еще ниже по уровню (на что наталкивает нас работа его ученицы А. Тинг «Геометрическая протяженность сознания»). Можно догадаться, что и здесь мы также столкнемся с разноуровневыми образованиями и далее предстоит работа по развешиванию юнговских архетипов по иерархическому дереву.

Подведем итог этой логико-семантической теме: на верхнем уровне у нас есть предельно вместительные категории (и описывающие их индикаторы), на втором уровне мы модифицируем категории стилями (и получаем второй

уровень индикаторов), на третьем и ниже – мы берем фазы стилей (манеры, художественные методы) и получаем в некотором обозримом пределе – всеобщий психосемантический дифференциал, набор конечных интонаций всего мирового искусства.

Модусы выразительности как упорядоченность

Выразительные модусы – это общее название для модификаций эстетического, которые приобретают конкретность уже на третьем уровне логического дерева. Как только мы ставим вопрос о предельных модификациях, мы должны учитывать, что оформленность модификаций носит закономерный характер, то есть, признаки формы законосообразно распределяются по циклу и ключами (точками концентрации) служат искомые конечные модусы. Модусы выступают как завершенные качества выражения.

Представленный ряд можно продолжать, но уже ясно, что это будут следующие шаги дифференциации и на их основе может быть получена конечная система выразительных модусов. Для структуризации по этапам нужно провести типологизацию, классифицирование, систематизацию и генетическую проверку полученной системы. При этом можно использовать любое необходимое число-инвариант и его развертки.

Начнем с группировок. Первые группировки (типы) должны быть очень простыми и немногочисленными. Возьмем первоклеточки – пару, тройку и четверку. Мы выстраивали нашу общую методологию ради очередной и необходимой обществу перестройки универсума знаний. Связывание пар, троек и четверок убедило нас в наличии достаточно сложного тезауруса, который мы можем извлечь из синтеза всех равноправных пар, троек и четверок.

Пара (биосоциальная сущность человека) разворачивается в четверку, восьмерку и т.д. .

Пары (+) и (-), это парность Сил (или Энергий). Положительные и отрицательные эмоции и чувства, приток или отток энергии. Прибывание силы и обессиливание, и т.д.

Силовая (или энергетическая) характеристика не только имеет сходство с проявлениями пассионарной энергии, по Л. Гумилеву, но и прямо совпадает с этими приливами и отливами. Нередко искусствоведы пишут о дикой силе и мощной энергетике искусства первых этапов.

Тройка категорий и операция утроения приводит нас к девятке.

Тройки (и все нечетности в группировках) всегда иерархические и фазовые. Тройные группировки – применявшиеся нами логические деревья (три категории – три стиля – три манеры и т.д.) и аналогичные уровнево-циклические построения.

Чистая девятка выразительных модусов рассматривалась нами в поэтике «дхвани-раса».

Четверки как удвоение двойки, дают первую полноту группировки. Они иные по основаниям.

Четверка есть простейшая сетка, причем, в данном случае это сетка, образующая основу "эмоциональной ткани" (по А.Н. Леонтьеву, это "чувственную ткань"). Вспомним принцип все более усложняющихся (закономерно дифференцируемых) сеток. "Ткань" есть дифференцированная до определенного уровня сетка, т.е. система модусов, исходящая из первичной четверки.

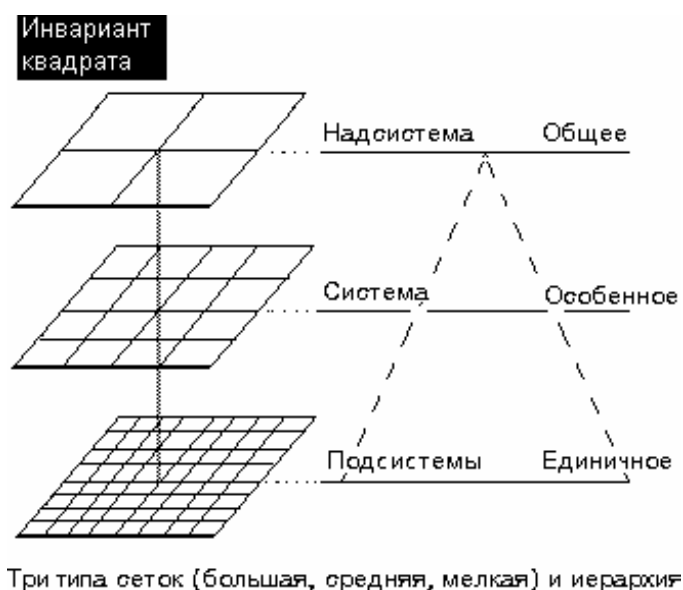


Рис. 6.

Что бы мы ни получали на промежуточных уровнях, это будет ряд модусов выразительности. В нашем случае это еще и генетически связанный ряд модусов (сценарий генезиса). Уровней может быть не сколь угодно много, а столько, сколько есть в данном языке (несущая выразительная способность языка). Это конечность, но нужно специально исследовать саму эту конечность.

Все остальное – смешанные парно-непарные композитные схемы. Например, система модусов на основе совокупности ключевых интонаций В.Г. Ражникова, которую мы только что рассмотрели, построена по схеме $2 \times 2 \times 3$ – это смешанная парно-непарная группировка. 18 модусов Л.А. Зеленова развиваются по схеме $2 \times 3 \times 3$. Можно продолжить ветвление любого из них на нужное количество уровней.

Дальнейшее возможное развитие системы модусов в сторону «психосемантического дифференциала» Е.Ю. Артемьева, как легко понять, имеет множество вариантов. Но важно, что ветвящиеся интонационные сгустки именно конечны и весь язык (как язык выразительности) может быть приведен этим способом к системно-структурированному виду. Эта проблема только обозначена здесь, практически она требует целенаправленной работы по структурированию всего общечеловеческого интонационного языка. Это не язык в обычном смысле, это всеобщий интонационный язык искусства, присущий всем видам и жанрам искусства и эстетической сферы в целом.

Соотношение слов разговорно-литературного языка и интонационных модусов – особая проблема. Например, во вьетнамском языке важнейшее значение имеют не столько сами слова, сколько интонация их произнесения; а есть языки, где именно слова языка все собой определяют и интонирование вне слов почти невозможно. Здесь перед нами стороны противоречия – рационализированный и чувственно-интонированный варианты; все остальные языки содержат ту или иную пропорцию этих крайних начал. Одним из самых универсальных – русский язык.

Здесь есть один нюанс, на который указал Г. Вельфлин: «Кто относит все за счет одного только выражения, тот исходит из ложной предпосылки, что

каждое определенное настроение всегда располагало одинаковыми средствами выражения». Суть в нашей формуле истории: в истории искусства нет вневременных (пусть даже циклических) соответствий выразительного модуса и формальных средств (поэтика «дхавани-раса» из другого менталитета – она есть канон – искусственное и в этом смысле насильственная остановка развития, которая задана восточной спецификой). Сложение всех циклических закономерностей по уровням порождает в каждой точке исторического времени никогда не повторяющийся выразительный модус. Формула истории, о которой мы говорим здесь уже не раз: повторяющееся в циклах порождает неповторимое в историческом итоге, в иерархической сумме циклов. Формальные приемы выражения повторяются, но степень структурной сложности образа в истории нарастает. На протяжении одного и того же менталитета, например, в пространственных искусствах, сменяется несколько способов «видения».

Взаимоотношения между логическим деревом конечных интонаций (и его итогом – психосемантическим дифференциалом) и исторически связанной последовательностью выразительных интонаций является самой актуальной проблемой этико-эстетической системогенетики. Мы сделали в этом направлении наиболее важные методологические шаги, которые можно наполнять конкретикой сколь угодно подробно.

Но «интонация» в художественном образе не живет сама по себе. Образ должен нести некоторое содержание и при этом овеществиться (опредметиться) в художественной форме. И это влечет за собой три существенные связки, которые мы частично анализировали: форма и содержание, форма и интонация, содержание и интонация.

Содержание связано с менталитетом, менталитет в его модусах можно облечь в форму и минуя интонация. Но тогда интонационное поле как бы приобретает относительную независимость от содержания и формы. Это такая же особая субстанция искусства, как цвет в живописи. Мы наметили варианты структурирования этого особого поля и пришли к выводу о существовании не

только множества модусов, но и множества путей структурирования этого интонационного множества (парный, непарный и смешанные).

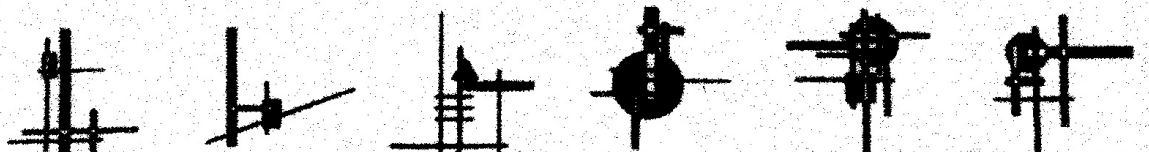
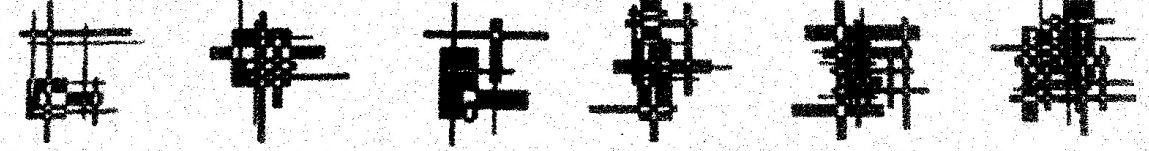
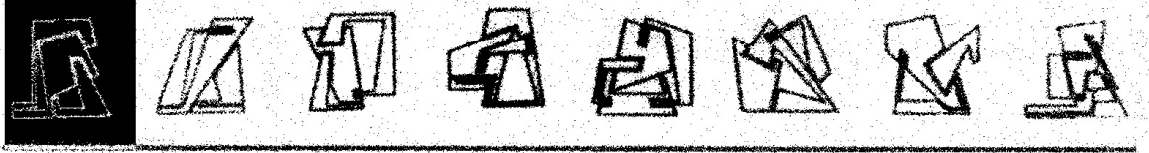
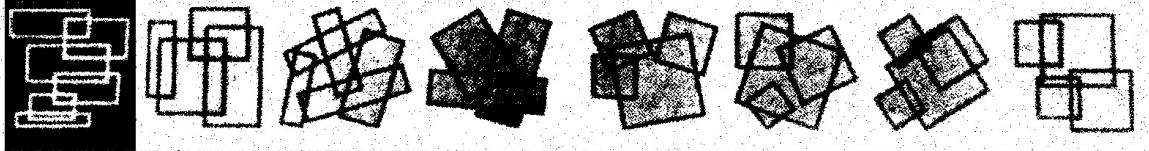
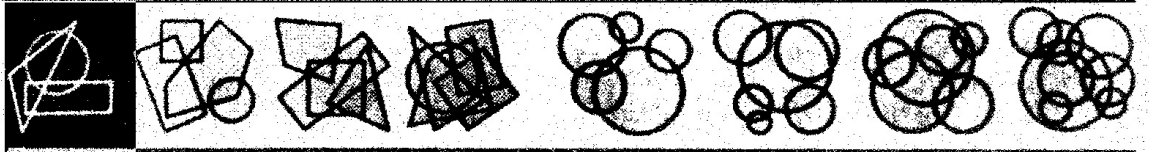
Когда мы говорим «выразительная композиция», то речь идет о том, что композиция имела целью формирование определенного выразительного модуса. Скажем, результат этой композиции – вызвать чувство скорби у зрителя или слушателя. Но это – скорее из области упражнений для начинающих. Не скажем же мы о «Реквиеме» Моцарта, что в нем присутствует одно только это чувство. В качестве окрашенности, лейтмотива – да, но в целом мы ценим бурлящую полифонию интонаций внутри этого общего лейтмотива. Их объединяет то, что называют «лица необщим выраженьем» – итоговая оригинальность целого, ведь тему «плакальщиков» успешно развивали еще в Древнем Египте.

В живописи есть аналогичные проблемы «колорита» и «цветового единства». Их очень хорошо проиллюстрировал художник и педагог Крымов . Например, если мы отразим весь мир в золотом шаре, то в нем мы увидим все разнообразие цветов и оттенков, только объединенное одним «золотым колоритом». Таковы, например, работы Рембрандта. Оригинально обозначена особенность работ Вермеера – предметы в его работах словно погружены в светоцветовую жидкость. Это другой подход к формированию единства художественной (в данном случае живописной) субстанции.

Соотношение формального и выразительного

Кроме выразительного модуса художнику нечего выражать. Средства его выражения всегда даются ему исторически конкретно.

Художники-модернисты нашего века впервые начали исследовать эти средства лабораторно. Я. Черников сделал самую известную попытку обобщить их поиски. Его комбинаторные сочетания простых фигур (квадратов, кругов, треугольников и т.д.) показывают структуру этих поисков. Казалось бы, ничего более бедного по средствам и быть не может, тем не менее композиции 20-х зачастую ярко-выразительны.



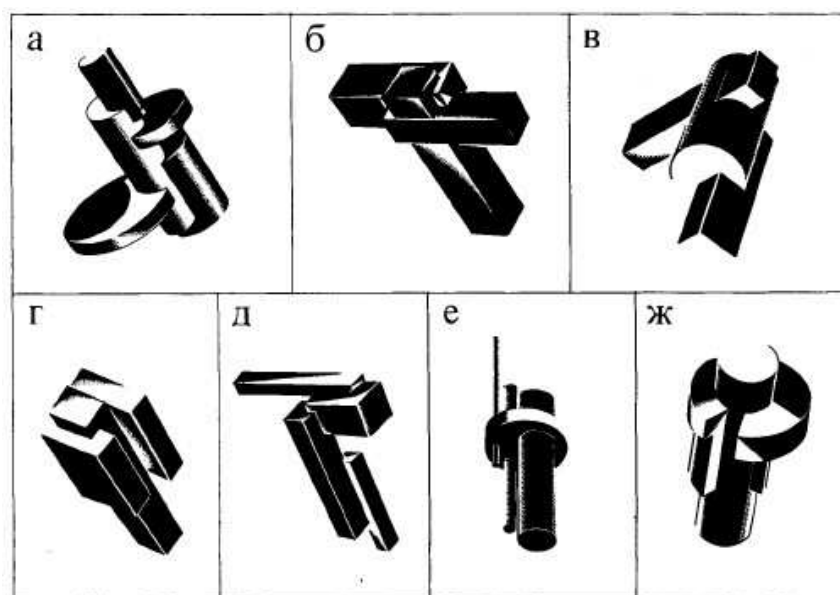


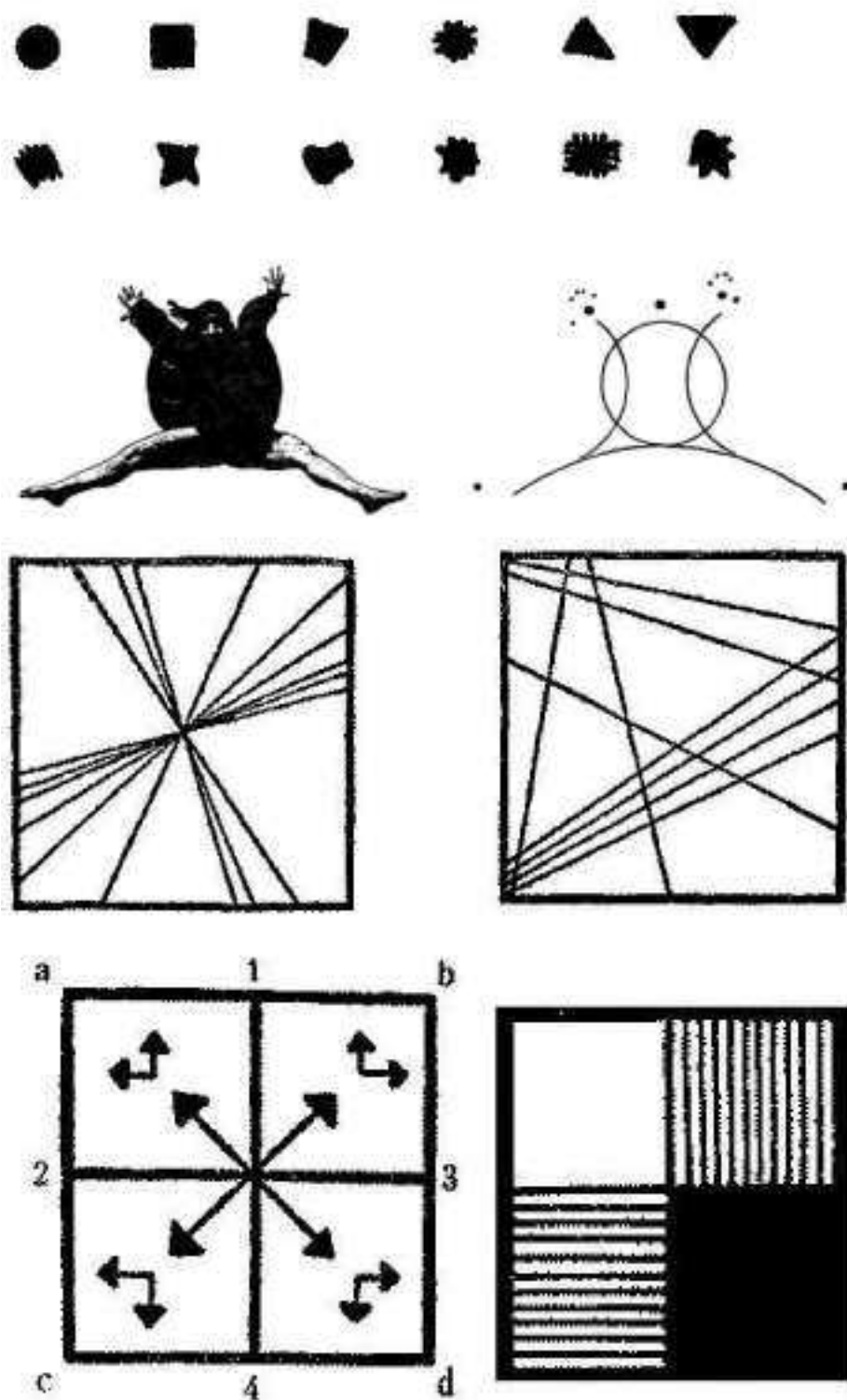
Рис. 7. Сборка композиций Я. Чернихова.

На таких же чистых полях формальных поисков многие западные художники даже специализировались: в качестве единственного средства брались трубы, вибрирующие металлизированные листы и т.п. Все это напоминает упорно выполняемые ныне студентами упражнения по композиции с учебным ограничением – применять только одно композиционное средство. Попробуйте одними только кругами или трубами выразить модус "нежное" или "героическое" (хотя именно это и делалось в 20-х годах). Вывод из этих упражнений таков: не бывает бедных или плохих средств выражения, профессионал может работать любым набором.



Рис. 8. Современные работы в стиле минимализма.

Становится понятно, почему в индийской поэтике те или иные цвета «придавались» тем или иным интонациям – это явление носит название параллелизма интонационного и формального планов. Но канонический параллелизм – не единственный способ их связывания. В своих попытках найти аналогичный универсальный словарь для европейского и русского искусства весьма продвинулся В. Кандинский.



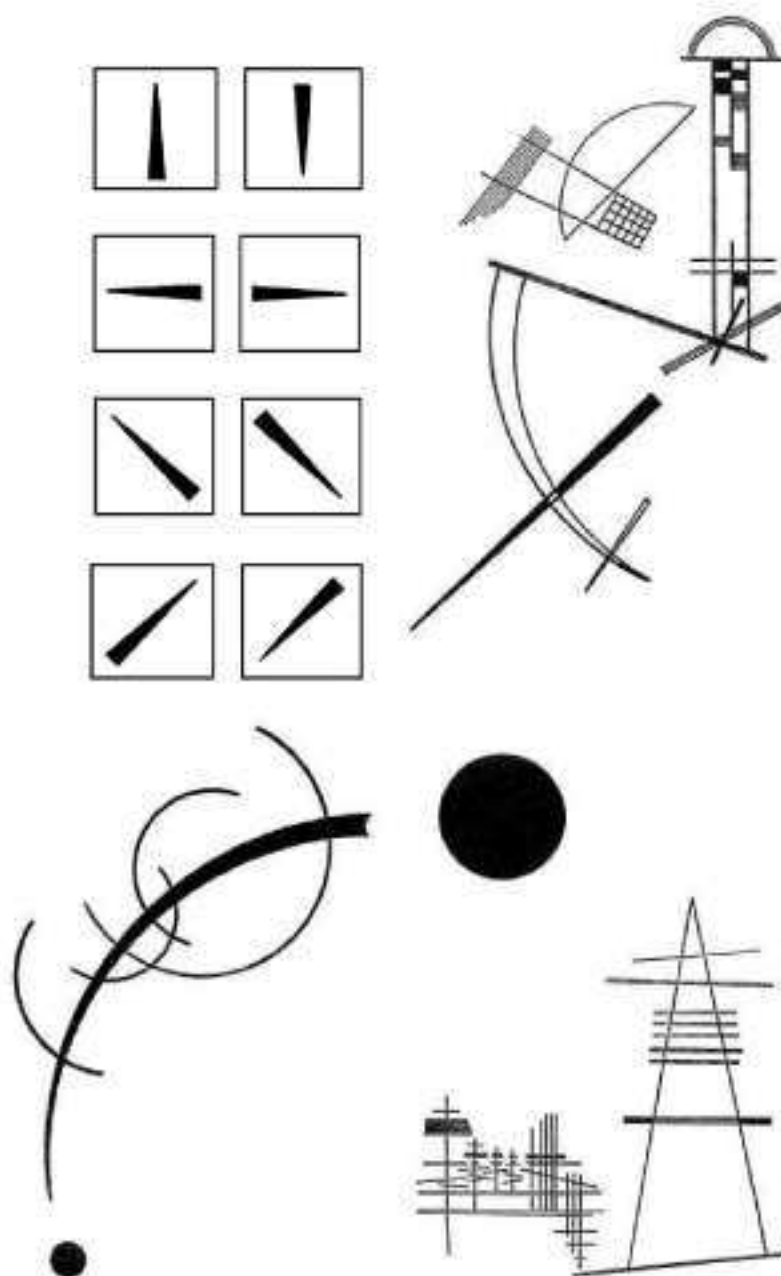


Рис. 9. Из книги В. Кандинского «Точка и линия на плоскости».

Возникает матрица: по вертикали – категории выразительности, по горизонтали – средства. Точнее моно-средства, потому что далее идут их сочетания, а их очень много. Тут место работы для интуиции – отбор средств под цель, который мы описали на примере работы дизайнера Нельсона. Можно не сомневаться, что если проделать хотя бы эту простую лабораторную работу по выделению моно-средств в этой матрице, то в столбцах "модус выразительности" мы обнаружим много общего. Это и будет специфика модуса в его оформленности. Причем, пока речь идет об одном искусстве, а если взять

их все, весь симфонический оркестр искусства, то это поле исследовать еще интереснее. И между видами и жанрами искусства обязательно завяжутся связи по поводу модусов, будут возникать связки средств для определенных модусов, возникнут некие сгущения и разрежения (неравномерность поля средств искусства).

Связки средств дают возможность строить как минимум трехмерные, а вообще – многомерные матрицы. Хотя можно обойтись и трехмерностью: плоские матрицы и их "связывания" в трехмерности некими смысловыми шнурами (или т.п.). Сшить таким способом можно многое. Принцип остается тем же (пакет слайдов), вот только сами слайды у меня уже очень сложно структурированы.

Модернизм XX века подходил к этому со стороны анализа преимущественно средств, а не модусов (хотя вопрос модусов обойти было просто невозможно). К. Малевич и В. Кандинский, казалось бы, только выделили «атомы» художественных средств. Но сами названия картин Кандинского ("смутно" и т.д.) говорят скорее о втором направлении поиска, связанном с первым. Начало века способствовало не анализу выразительности (это прерогатива нашего времени), а анализу формальных средств. Пришло время упорядочить и второе.





Рис. 10. Картины В. Кандинского.

Вывод, к которому мы пришли в результате осмысления специфики эстетического на этом уровне, несколько парадоксален. В произведении, и в художественном и в эстетическом произведении, соотношение содержания и формы представляет из себя самостоятельную проблему, не имеющую особого отношения к эстетической специфике. И здесь своеобразно прав интуитивист Б. Кроче – произведение искусства есть посредник между создателем и воспринимающим, а передача содержания – во многом дело художественной техники. Относиться к созданию произведения искусства, хоть и с технической стороны, с такой подчеркнутой презрительностью все же не стоит: художественной техникой здесь дело не ограничивается, поскольку огромную роль играет личность художника.

И тем не менее, воплощение содержания в форму, например, в рисунке сродни черчению. Превращение сложнейших ментальных символов в изобразительные, например, так называемая «проблема изобразительности», тоже не имеет прямого отношения к эстетическому. «Эстетическое» в нижнем уровне модусов приравнивается нами к «интонационному» и в ряде отношений подобно цветовому строю в живописи (цвет как самостоятельная художественная субстанция). Внесение в произведение «эстетического измерения» во всех его ярусах затрагивает и содержание, вплоть до ментального, но не сводится к содержанию – это самостоятельная проблематика «выражения».

Можно ли выразить содержание в форме, минуя аспект «выражения»? В принципе, нельзя, но до некоторой степени научно-техническая и деловая графика такую задачу себе еще недавно ставила. Из нее получилось не более чем «искалеченное наукой искусство» и в нынешние времена такой подход становится откровенным анахронизмом, поскольку уже на наших глазах деловые компьютерные программы «одеваются» во все более разноцветные и индивидуализированные одеяния. Но аспекта «выражения» здесь как бы и нет, это – культурное декорирование.

Выражение обладает в пределе абсолютной самостоятельностью. Оно сродни эллинистическому понятию «пафос», это возможность «не убеждать, а привести в состояние восторга». Выражение должно поразить (поразительное), поскольку «поразительное всегда берет вверх над убедительным и угождающим». Можно сопротивляться убеждению, но нельзя – изумлению, поскольку его действие происходит помимо нашего желания. Источник всех этих «помимо», обладающих несомненной мощностью воздействия – в человеке. Но что Интересно, сама идея «пафоса» возникла как ретроспекция у древнего римлянина (он не видит столь же сильных примеров во времена Калигулы и приписывает пафос искусству греков и римской республики), в ней можно усомниться.

Тем не менее, она устойчиво разделяется последующими эстетиками. Искусство, по Н.Г. Чернышевскому, есть то, что вызывает восхищение. От «поразительного» к «восхищению» один шаг, где разве что мощь воздействия на человека определена чуть иначе.

Вся мощь «выражения» воплощается в композиции. Это тоже относительно самостоятельная особенность искусства, которая отчуждается от него в более широком эстетическом проявлении. Голографичность художественного образа и следующая из нее избыточность – тайный смысл искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Н.Н. Александров, Эволюция перспективы. Ментальные модели пространства // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17208, 12.01.2012.
2. Н.Н. Александров, Анализ картины Питера Брейгеля «Зима» (Охотники на снегу) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17167, 02.01.2012.
3. Н.Н. Александров, Философские вопросы брендинга // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16866, 02.10.2011.
4. Н.Н. Александров, Три цикла развития скульптуры в искусстве XX века // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16838, 25.09.2011.
5. Н.Н. Александров, Генезис ментального хронотопа. Книга 2. Генезис представлений о пространстве // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16806, 01.09.2011.
6. Н.Н. Александров, Генезис ментального хронотопа. Книга 1. Генезис представлений о времени // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16795, 29.08.2011.
7. Н.Н. Александров, Понимание времени. Культура и циклы. Избранные статьи. // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16682, 27.07.2011.
8. Н.Н. Александров, Дизайн как предтеча бренда // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16658, 21.07.2011.
9. Н.Н. Александров, Методология системно-генетического исследования общества // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16633, 13.07.2011.
10. Н.Н. Александров, Платформа философии. Философия, менталитет, цикличность // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16617, 06.07.2011.

11. Н.Н. Александров, Деятельностная антропология // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16521, 21.05.2011.
12. Н.Н. Александров, Эстетика (курс лекций) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16518, 16.05.2011.
13. Н.Н. Александров, Формула истории // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16506, 07.05.2011.
14. Н.Н. Александров, Системогенетика ментосферы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16449, 25.03.2011.
15. Н.Н. Александров, Генезис пространствоощущения в истории // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16425, 09.03.2011.
16. Н.Н. Александров, Экзистенциальная системогенетика // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16416, 06.03.2011.
17. Н.Н. Александров, Менталитет и эгрегор // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16213, 11.12.2010.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Александров Н.Н., Зырянова Т.В.

Итоговые тезисы диспута об акмеологии и истории

Если исходить из трактовки «акме» у греков и аналогичного понимания его у Мандельштама, то можно дать акмеологии циклическую трактовку.

Например: «акме» есть середина цикла, предполагающая расцвет явления, а следовательно, гомеостатика («динамический гомеостаз», по Н.И. Крюковскому), где противоположности сходятся и не мешают друг другу.

Как указывает академик Н.В. Кузьмина – основатель предмета акмеологии, определившая ее, – "вершины профессионализма, как правило, совпадают с универсализмом", подтверждая это наблюдение ссылкой на биографии выдающихся профессионалов, "известных в истории развития науки и практики", а также "в любых видах творческой деятельности", например в предисловии к опыту акмеологического исследования – ссылкой на творчество писателя В.М. Гаршина.

Но та же идея исходит и из логики циклической динамики: первая и последняя фазы развития (в трехфазовом цикле) – односторонние: в них слишком сильна одна из доминант, средняя же фаза, повторим, – гомеостатическая.

В истории именно эта, средняя, фаза отличалась интересом к всестороннему развитию личности и универсализму как принципу познания. Например, Древняя Греция: Ликей Аристотеля и Академия Платона – V век до н.э., то есть, середина цикла развития формации ранних цивилизаций и античности. Тем же историческим моментом отмечено появление Заратустры, Конфуция, Будды и Пифагора, с их универсальными учениями: все это – V век до н.э.!

Высокие творческие достижения в разных сферах деятельности можно обнаружить и в средневековье, на грани XII-XIV веков, – этот период получил название романо-готической эпохи.

Середина средневековья – время существования университетов в Византии, Арабском Халифате и затем в Европе. Гениальное воплощение универсализма проявилось и в конкретном творчестве мыслителей этого исторического периода. Пьер Абеляр написал Логический трактат. Он **синтезировал** логику. Фома Аквинский создал "Сумму теологии" – название говорит за себя: он тоже **синтезировал** свод знаний своего времени.

Если даже взять 300-летний цикл развития Нового времени, то наибольшее количество универсально одаренных и ориентированных гениев мы обнаруживаем в срединной фазе – в XVIII-м веке. Тенденцией к глобальному охвату наследия, наработанного человеческой мыслью, отмечена деятельность Иммануила Канта, создателя учения о явлениях и вещах, исследуемых в трех главных видах знания – математике, теоретическом естествознании и метафизике (отсюда и многоаспектность осмысления, свойственная его трудам так называемого критического периода, – три основные познавательные способности: чувственность, рассудок, разум), и Георга Гегеля, создателя систематической теории диалектики (он мыслил циклически).

Фиксируя достижения И. Канта, обратим внимание на высочайшую степень обобщенности его философских трудов, тематическую масштабность, но главное – на энциклопедическую разносторонность его интересов и научного потенциала: написанная им в 1755 году "Всеобщая естественная история и теория неба", по оценке Ф. Энгельса, "была величайшим завоеванием астрономии со времени Коперника. Впервые было поколеблено представление, будто природа не имеет никакой истории во времени"; на основе результатов критики теоретического разума Кант построил свою этику.

М.В. Ломоносов, будучи ученым-энциклопедистом, в 1755 году создает первый русский университет (поясним, что в столетнем цикле отсчёт идёт с 20-го года и срединная фаза приходится на 53-86 гг.).

Шестидесятые годы XX, века в нашей стране также отмечены активизацией осмысления *всестороннего развития личности*. Именно в этот период получили интенсивное развитие университеты – в противовес узкому технологическому прагматизму 20-30-х годов XX века. Этот переход от специализированных вузов к университетам тоже ознаменовал буквальное воплощение идеи универсализма.

Кроме интересного для акмеологии возраста человека эта наука обращает особое внимание и на *высшие достижения*, в циклическом плане они располагаются в фазе прекрасного (50-80-е годы каждого столетия, если точнее – срединное 33-хлетие), в стилевом отношении – в классике срединной фазы, носящей в эстетическом контексте цикла название *категории прекрасного* (64-75-е гг. – длительность в 11 лет есть малый цикл в исследовании А.Л. Чижевского). Когда мы пытаемся суммировать историю высших достижений человечества, то обязательно говорим именно об этих точках, их не так много: 9 – в каждом формационном цикле.

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ

Зырянова Т.В.

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ

“Точка пересечения”

Способность понимать

Способность понимать искусство

Возможности синкретического подхода

Искусство и художественная герменевтика

Культура и акмеология

Бинарная основа художественной герменевтики

Литература

Александров Н.Н.

АНАЛИЗ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Ярусы образа и интонационная система

Система интонаций (конечных выразительных модусов

Логика психосемантики и возможности ее применения

Соотношение формального и выразительного

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Модусы В.Г. Ражникова

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Александров Н.Н., Зырянова Т.В.

Итоговые тезисы диспута об акмеологии и истории

ББК 7.03

УДК 85:103 (2)

А 4

ISBN 5-88299-026-2

ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ И
АКМЕОЛОГИЯ / Сборник статей. Под ред. Н.Н. Александрова. – М.:
Издательство Академии Тринитаризма, 2012. – 86 с.



Электронный оригинал-макет
подготовлен Н.Н. Александровым



Москва, 2012

Н.Н. Александров
ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ И АКМЕОЛОГИЯ
Т.В. Зырянова