

Г. И. Богин

Обретение способности понимать:

Введение в филологическую герменевтику

Тверь 2001

ВВЕДЕНИЕ

1. Филологическая герменевтика как деятельность

Герменевтика - это деятельность человека или коллектива при понимании или интерпретации текста или того, что может трактоваться как текст. Герменевтика - именно деятельность, а не наука, но *по* герменевтике возможны и даже необходимы научные разработки. С этой точки зрения герменевтика подобна многим другим деятельности, по которым возможны или необходимы научные разработки. Таковы строительное дело, библиография, обучение детей, лечение больных и многое другое. У всех этих деятельностей бывают и другие отношения с наукой или науками: чтобы выполнять ту или иную деятельность такого рода, надо ориентироваться в тех науках, в рамках которых выполняются научные разработки в связи с каждой из таких деятельностей. Нужно и соответствующее образование, предполагающее такое ориентирование, если имеется в виду выполнение научных разработок. Впрочем, во множестве случаев люди выполняют работу понимания и даже работу интерпретации, не имея опыта научных разработок. Такая возможность обусловлена тем, что герменевтика как деятельность в конечном счете имеет цели практические: понять, понимать, делаться понимающим (то есть уметь), помогать другим делаться понимающими (умными), улучшать взаимопонимание между людьми и народами, объяснять основания своего или чужого понимания (интерпретировать) и помогать другим интерпретировать что-то, избавляться от глухого непонимания и помогать в этом другим, шире - обогащать духовную жизнь индивида и рода, делая людей умнее, лучше и чище.

Герменевтика - общее название для многих деятельностей: существуют герменевтика филологическая, педагогическая, естественнонаучная, экономическая, политическая, историографическая и пр. Все эти деятельности имеют практическую направленность на улучшение умственной работы, и по всем бывают необходимы научные разработки. Исторически (филогенетически - для истории рода и онтогенетически - для истории каждого индивида) филологическая герменевтика занимает первое место среди этих деятельностей: если бы человек не обладал языком, речью и не мог бы в силу этого понимать речевых произведений, он не мог бы понимать и всего остального.

Предметом филологической герменевтики является понимание - усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах. Тексты могут быть на естественных языках или на "языках" других искусств; в широком смысле текстом является любой след целенаправленной человеческой деятельности - дома с их

обликом, одежда, живописные произведения, даже человеческие лица (кроме антропологических признаков этнической принадлежности), даже произведения промышленного дизайна. С герменевтической точки зрения методология чтения и интерпретации текстов вербальных дает основания для построения методик "прочтения" всех остальных текстов и квазитекстов.

Понимание рассматривается как одно из инобытий рефлексии - связки между гносеологическим образом и наличным опытом, причем эта связка функционирует так: образ окрашивается наличным опытом, а опыт становится предметом изменившегося отношения. Рефлексия - второй (после чувственности) источник опыта, важнейший собственно человеческий конструкт, позволяющий совершенствовать всю душевную и духовную структуру личности и сообщества (их онтологическую конструкцию), делая человека умнее и человечнее. Демократическое общество невозможно, если люди, составляющие это общество, не обучены рефлексии.

Понимание - основная ипостась рефлексии, возникающая в момент фиксации (объективации, превращения в не-самоё-себя) рефлексии. Высказанная рефлексия есть интерпретация. Последняя занимает очень важное место в совершенствовании общего образования. Так, в 1958 года в США была начата дидактическая реформа (*National Defence Education Act - "Закон об образовании ради национальной обороны"*), сильно риторизовавшая и герменевтизовавшая школу: с VI по XII классы интерпретационные методы обучения занимают до 60% учебного времени. Эта перестройка школы была продублирована во многих странах, но не вызвала интереса в СССР. Прикладные педагогические эффекты заметны больше всего в США: дети, прошедшие в 1958-1970 гг. в двенадцатилетней школе курс длительного интерпретационного обучения (то есть курс научения рефлексии), стали более понятливыми, чем предшествующие поколения, что дало в 1970-1980 гг. заметный рост производительности труда в машиностроении и приборостроении (80%, что очень много для страны с сильными основными фондами в этих отраслях). Без перестройки дидактики в риторико-герменевтическом направлении эти результаты были бы недостижимы. С 1971 г. советская официальная статистика (даже самые массовые справочники "СССР в цифрах за [очередной] год", предназначенные для агитаторов и пропагандистов "дела Партии") убедительно показывает, что именно 1971 и 1972 годы составили тот рубеж, с перехода через который советская система стимулирования производительности труда потеряла возможность конкурировать с производительностью труда в развитых странах: так, в США система роста производительности труда закладывается в ходе вставания школьника (в основном с одиннадцати лет) в интерпретационное (рефлексивное) отношение к текстам культуры - от поэзии до технических инструкций. Последующие 18 лет после 1980 г. дали дальнейший рост понимающей способности молодых рабочих, служащих, предпринимателей.

Из европейских наций только СССР не заинтересовался рефлексивной педагогикой и интерпретационной дидактикой, хотя уже по состоянию на 1968 г. (когда по указанию одного из московских райкомов КПСС был рассыпан набор книги Г.П. Щедровицкого "Педагогика и логика") имевшиеся в СССР методологические наработки содержали предпосылки более успешных, чем в США, решений в области педагогической герменевтики.

Разумеется, перестройка образования, культуры и профессиональных готовностей - только одна из прикладных функций герменевтики (в этой работе

выступают в единстве герменевтики филологическая, философская и педагогическая). Другие приложения - определение качества кадров, обеспечение боеспособности воинских формирований, оценка работоспособности трудовых коллективов, следственная работа и мн. др. Надо отметить, что развертывание прикладных аспектов герменевтического знания не может быть построено по готовым трафаретам: специалисты должны в каждом конкретном случае находить новые решения, опираясь как на усмотрение реальных обстоятельств, так и на свою собственную теоретическую, методологическую, педагогическую и практически-лингвистическую подготовку. Благодаря тому, что в 1954-1994 годах существовал Московский Методологический Кружок (ММК) во главе с Г.П. Щедровицким, в России возникла перспектива подготовки специалистов в области герменевтики и дальнейшего использования их в организации различных видов деятельности многомиллионных контингентов учащихся, работников сферы управления и науки, работников правоохранительных органов и пр. Такая подготовка вполне реальна, она может проводиться фронтально: практически среди психически здоровых людей не встречается неспособности к пониманию, хотя приходится констатировать наличие в обществе способности к непониманию - социально обусловленного упорства в нежелании понимать. Жизнь без понимания удобна целому ряду людей, такие люди смотрят на распространение рефлексии и понимания как на вредную инновацию и "подрыв устоев": ведь стадом дураков легче командовать, чем умным и просвещенным народом. Скепсис в отношении герменевтики как "буржуазной лженауки" подогревался в течение всех лет существования СССР, однако в настоящее время филологической герменевтикой все же занимаются несколько групп филологов и педагогов, причем эти занятия не имеют финансовой поддержки государства. Издательские возможности этих групп незначительны, но всё же что-то издается. С 1990 года ММК начал выпускать журнал "Вопросы методологии", где вопросам философской и педагогической герменевтики отводится 2-3 печатных листа в каждом номере. Серьезный Всероссийский герменевтический семинар регулярно проводился в течение ряда лет в Пятигорске под руководством В.П. Литвинова. Два десятка книг и сборников издала с конца 1980-х годов Тверская герменевтическая группа. В Твери с 1990 года проведено шесть международных герменевтических конференций "Понимание в системах мышления", "Понимание и рефлексия" и т.п. С 1997 г. Тверская группа стала выпускать международный ежеквартальный журнал "Герменевтика в России / Hermeneutics in Russia"; в каждом номере - 20-25 печ. листов.

Перечень проводимых и возможных герменевтических исследований занял бы много места, но можно назвать наиболее широкие разделы исследовательской тематики: типология понимания текстов разных типов в различных ситуациях, типология герменевтических ситуаций, взаимодействие процессуального и субстанциального начал в понимании, техники понимания, рефлексивные основания понимания, научение рефлексии, особенности процессов понимания при разных целях, предметах и условиях понимания, типология ситуаций непонимания, взаимодействие понимания с другими инобытиями (ипостасями) рефлексии (роль решения, проблематизации, собственно человеческого чувства, оценочного акта и пр. в герменевтической ситуации), интерпретация как методологический принцип в разных видах деятельности, формирование герменевтических готовности у разных контингентов учащихся и работающих.

Хотя подобные перечни тем напоминают о необходимости фундаментальных знаний для научных разработок по герменевтике, все же практика и именно практика герменевтики является всепроникающей силой в жизнедеятельности человеческих

сообществ. Анализ и распространение хорошей практики могут дать обнадеживающие результаты, если всю эту работу и построить, и описать упорядоченно. При этом надо постоянно иметь в виду, что знание - это еще не понимание, а понимание - это вовсе не знание, хотя понимание может отчасти складываться и из рефлексии над знанием.

Можно пояснить это примером. Лет двадцать пять назад хорошо известный мне методист из педагогического института, интересовавшийся проблемами понимания, проводил педагогическую практику студентов в одной из городских школ. Вскоре после начала педпрактики из учительского запирающегося гардероба стали исчезать дорогие шубы и другие ценные предметы. Коллектив и директор школы заподозрили студентов, которых методист также до этого не знал, поскольку ничего не преподавал в соответствующих учебных группах пединститута. Однако буквально пятиминутный разговор методиста с группой практикантов убедил его (на основании усмотрения личностных смыслов, опредмеченных в дискурсе) в неосновательности подозрений, и методист предложил директору сделать самое простое - обратиться в милицию. Директор и коллектив, равно как и инструктор райкома КПСС по вопросам школьного образования, не хотели этого, поскольку это "бросало тень на школу", но, как станет ясно из последующего, всё же в конце концов кончили именно этим. Пока же подозрение "царило в атмосфере": даже нашему методисту было неприятно входить в учительскую, хотя лично его никто не подозревал.

Придя в один прекрасный день в школу для проведения консультаций для практикантов (в этот день уроков у них не было), методист пошел вверх по лестнице в учительскую. Вдруг он увидел, что по широкой лестнице вниз идет сержант милиции в валенках с галошами и ведет "задержанную" студентку по имени Таня. Методист понял, что в милицию всё же обратились, но он был уверен, что Таня не при чем, поэтому он решил "солгать во спасение" и строго сказал культурным голосом "некультурному" милиционеру в валенках с галошами: "Мне эта студентка через сорок минут нужна для проведения урока". Милиционер некультурным голосом как-то безразлично сказал "культурному" методисту: «А чё? Прибьжит черяз сорок-та".

Вскоре задержанная студентка вернулась в учительскую и на вопросы "Чё там было, Танька?" рассказала, что в милиции ее "подвергли допросу", которого так хотели теперь и директор школы, и педколлектив, и инструктор райкома КПСС по школьным делам. "Допрос" проходил так: - Как твоя фамилия? - Студентка назвала фамилию. - Ну и иди, проводи свой урок.

Больше вопросов не было. Вечером действительный похититель был задержан. Следует отметить, что в описанной ситуации педколлектив руководствовался аристотелевской логикой: Перед тем как случилась кража, студентка Таня была последней, кто выходил из здания школы. Милиция оказалась просто умнее педколлектива: анализ ее действий показывает, что милиционеры фактически, без деклараций (и даже, возможно, без четкой презентации актуальному осознанию) прибегали к герменевтическим техникам, к некоторым техникам понимания (особенно к распрепредмечиванию). Валенки, галоши и диалектальный элемент в речи сержанта (кстати, нарочитый) выглядели для кого-то так же невыигрышно сравнительно с "высоким педагогическим" образованием, как слабо институированная, почти лишенная научного аппарата герменевтика выглядит при сравнении с почти обожествленной аристотелевской логикой или даже при сравнении с прагмалингвистикой, и тем не менее...

Герменевтика плохо поддерживается обществом: в ней есть что-то обидное для людей - постоянное напоминание о том, что никакое многознание не может спасти от непонимания. Уже Св. Апостол Павел имел неприятности из-за таких напоминаний, но от своих убеждений не отступил до самой смерти. Он, пожалуй, раньше всех в мире освоил эту истину: преодолению непонимания, вообще рефлексивным готовностям надо учиться, чего многие благополучные взрослые люди не любят. Те же, кто любит учиться готовностям понимания, любит совершенствовать свою рефлексивность, не приобретает за эту любовь более высокого статуса. Такое положение вещей социально неадекватно, и его было бы полезно изменить. Возможно, такое изменение могло бы способствовать и постепенному отказу общества от укоренившегося представления, согласно которому должности могут заниматься людьми, не готовыми что бы то ни было понимать более того, что с детства дается при семантизации единиц родного языка. Такие люди имеют интеллект (= меру понимания) десятилетнего ребенка, но при этом громкий голос, набор "административно необходимых фраз" ("мы не можем допустить", "это однозначно", "нас хотят нацелить", "мы недосмотрели" и т.п.) и некоторые другие признаки взрослого мужчины. Мера понимания текста и мира, присущая людям этого типа, может иметь значимые общественные последствия. Например, в СССР в 1991 г. перед началом войны в Персидском заливе производились разные публичные военные прогнозы. Так, некоторые доктора военных наук сообщали народам СССР о том, что по прогнозу войска вождя народов Ирака быстро разгромят противостоящие им силы американских империалистов. Поскольку до этого по телевидению постоянно показывались и сам вождь, и его "отборные части", герменевтически нормальные телезрители имели основания и для некоторых других прогнозов, однако ученые генералы даже представить не могли подобных отклонений от "данных военной науки". Они пользовались тем, что по-прежнему неверно называют "наукой" (система знаний без рефлексии) и "логикой" (способ вывода, абсолютно независимый от содержания знания). Реальные упущения этих ученых заключались в следующем:

1. Они не знали, что надо не только знать и принимать решения, но и проблематизировать, рефлексировать и понимать.
2. Они не знали, что прямо усматриваемое должно соотноситься с теми смыслами, которые есть в онтологической конструкции каждого взрослого (старше 12 лет) человека. Упущения военных профессоров были отчасти связаны с недоучетом того, что явно видный всем другим смысл-настроение 'Чем хуже, тем лучше', опредмеченный даже в манере строевой готовности войск Ирака, традиционно стоит в интенциональной связи со смыслом 'небоееспособность'.
3. Вместо смыслов ученые генералы пользовались предикациями, образующими конкретные содержания, например, "Броня крепка, и танки наши быстры", "600 танков - это больше, чем 500 самолетов" и пр. Даже эти примитивные операции, будь они осложнены рефлексией, привели бы ученых к самоконтролю.
4. Не было метарефлексии, т.е. военные профессора не ставили себя перед вопросом: "Я вижу так, но почему Я вижу именно так?" - и прочими подобными вопросами, перевыражающими рефлексию, презентруемую актуальному осознанию. Среди многочисленных ответвлений такого рефлексивного самоопределения - вопросы типа "А как влияют *мои* симпатии на *мои* решения?" (примитивное перевыражение этого вопроса: "Не потому ли я пророчу победу вождю Ирака, что периодически обедаю на халяву в посольстве этой республики?")

Все успешные полководческие решения в известной истории построены на сильной и разветвленной рефлексии, ведущей к сложным комплексам организованности рефлексии в виде решений, понимания, оценки и пр. Все сильные коммерческие решения, все успешные акты коммерческого контактоустановления, все успешные решения в области подбора и расстановки кадров, все акты выгодной для той или иной страны дипломатии также лишь наполовину обязаны своим происхождением логике мышледействования, другая половина успеха связана с практической герменевтикой. Об отношении этой практики к педагогике сказано выше. При постановке практической герменевтики на научную и методологическую основу практические успехи во многих деятельности из спорадических превратились бы в регулярные и программируемые.

2. Социально-педагогический смысл филологической герменевтики

В языкознании всегда имплицитно присутствовал антропоцентрический подход, но в настоящее время требования антропоцентрического подхода должны быть уточнены в связи с целым рядом методологических инноваций ММК. В частности, особенно важным оказывается понятие рефлексии и рефлексивности в системе человеческой системомыследеятельности (СМД). СМД представлена в трех поясах - в поясе мышледействования (здесь репрезентирована действительность предметных представлений), в поясе мысли-коммуникации (репрезентирована действительность коммуникативная - собственно предмет языкознания и - шире - всей филологии), в поясе действительности чистого мышления в невербальных схемах. Фиксации рефлексии (ее объективации, ее превращения в другие ипостаси при ее остановке), происходящие в каждом из поясов, в оптимальном случае перевыражаются в остальных двух поясах.

Поэтому коммуникативная действительность, изучаемая филологическими науками, оказывается необходимым звеном во всей жизне- и мыследеятельности человека. Эта действительность дана нам через рефлексию - главное категориальное отличие человека от всего остального мира. Изучение человека в его отличии от всего остального мира есть изучение человека как носителя рефлексивной способности. Соответственно, все собственно человеческие проявления, все проявления человеческого духа и духовного бытия поддаются определению через рефлексию; последняя же, как уже отмечено, непременно соотносится с рефлексией, фиксируемой в поясе мысли-коммуникации. Поэтому языкознание, считающееся с мыследеятельностными схемами, получает основание для трактовки всего того, что в философской традиции относится к компетенции *Geistwissenschaften*. Что такое понимание, рассмотренное с этой точки зрения? Это система рефлексивных техник действовани для освоения мира. Что такое речевое воздействие? Программирование продуцентом рефлексивных техник понимания текста или мира как текста. Что такое художественность? Оптимум пробужденности рефлексии - либо для данного индивида, либо для данного коллектива, либо для всего рода людского. Что есть "душа"? Отстойник опыта как главная рефлексивная реальность. Что есть "дух"? Онтологическая конструкция человека, на топоры (экзистенциальные метасмыслы) которой обращен вовнутрь-идуший луч рефлексии. Чему надо учить, чтобы не было "готового понимания"? Для этого надо учить рефлексии. Можно представить сотни таких вопросов и ответов, и характерной чертой этих вопросно-ответных пар будет то, что без понятия и термина "рефлексия" ответы невозможны, а также то, что прямо или косвенно все эти вопросы и ответы относятся к речемыследействованию человека. Рефлексия - центральное понятие подлинно антропоцентрического изучения языка и языковой личности. Она же -

центральное понятие подлинно человеческой языковой педагогики, лингводидактики, равно как и искусствоведения и содержательной логики - в той мере, в какой искусства и логика являются редукциями от естественных языков с присущей им речевой деятельностью.

Очевидно, антропоцентрическая ориентация в науке может развиваться только при условии самого широкого и глубокоосмысленного использования понятия "рефлексия". Однако еще важнее для общества антропоцентрическая ориентация педагогической деятельности: это и есть то, что могло бы способствовать и научению рефлексии, и введению интерпретационных методов обучения, и вообще фронтальному поумнению новых поколений. Массовая школа пока еще почти не обращалась к герменевтической проблематике как проблематике собственно педагогической. Это приводит к серьезным последствиям. Когда берут нормального, способного и доброжелательного ребенка 6-7 лет и затем в течение 10-11 лет внушают ему, что ему "и так все понятно" в силу владения родным языком и "природной понятливости", происходит нечто почти непоправимое. Эта беда много опаснее любого бюджетного дефицита (кстати, и первична по отношению даже и к этому самому дефициту): длительное бытование в мире педагогических игр указанного типа делает людей тупыми, беспамятными, малоспособными, жестокими, безнравственными и считающими себя очень важными. Человек, который хоть раз в жизни действительно пережил действительное понимание хотя бы трех страниц из Льва Толстого или Тараса Шевченко, едва ли обретет перечисленные дурные качества. Очевидно, понимание текстов культуры не осваивается огромным количеством людей, и они в силу этого оказываются духовно обездоленными. Эта обездоленность духа - важный источник и множества других зол, таких как зависть (включая и зависть к тем, кто понимает больше) и ненависть (включая и ненависть к тем, кто смотрит на вещи иначе), присущие слишком многим. К счастью, ни одна оргструктура не может сделать всех носителями таких скверных качеств.

Лживость хвастливых самооценок, касающихся понятливости (= ума), очень легко проверить. Пока же предельно высок процент девятиклассников, зазубривших и якобы понявших первую строфу "Евгения Онегина" ("Мы по-русски понимаем!") и дающих на этом "основании" совершенно безумные ответы на вопросы о том, что за "самые лучшие правила" были у "дяди" из первой строчки романа, чем именно он "уважать себя заставил", чего "лучше выдумать не мог", какой именно его "пример - другим наука" и при чем здесь черт, который должен "взять" этого героя. Вся эта "антифилология" довольно лихо перевыражается в школьной "антигеографии", "антиисториографии", "антибиологии" и пр., поскольку все предметы более или менее единообразно преподаются с антирефлексивной установкой, тогда как понимание, напротив, является одной из организованностей рефлексии. Например, учитель говорит: "Валера, неохота мне выходить из класса, это ведь потеря драгоценного времени твоих товарищей, - так ты уж сбегай, Валера, в кабинет химии, там стоит в углу ведро ртути, ты принеси" - и тот уже бежит, хотя накануне "изучали" удельные веса металлов, и про ртуть тоже много-много "изучали"... Очевидно, школьник не рефлектирует, *не приучен* обращаться к своей рефлексивной реальности ("душе"), где хранится его опыт. Не приучен он и к усмотрению и построению смыслов и умеет работать почти исключительно с содержаниями - наборами предикаций в рамках пропозициональных структур. Создание дидактики, частных методик и воспитательных приемов, ориентированных на рефлексивные способы работы и на научение рефлексии - общенациональная задача в каждой из стран СНГ, причем задача, неразрешимая без участия школьной филологии и вообще филологов. Рефлексивные методы обучения могут быть только

интерпретационными: интерпретация - это высказанная рефлексия. Однако единственной наукой, поистине владеющей методологией интерпретации как некоторым целым и методиками интерпретации на предметных образцах, является филология (и лингвистика, и критическая практика, и риторика, и герменевтика, и опыт изучения литератур и проч. и проч.). Гигантский когнитивный и методологический аппарат филологии станет в XXI веке питательной средой для коренного улучшения педагогики, школы, равно как и всех других источников формирования человека. При этих обстоятельствах общественное сознание должно будет вернуться к некоторым важным истинам. Среди них следующие:

В настоящее время многим педагогам уже стало ясно, что учить пониманию нельзя, хотя, разумеется, можно учить готовности к пониманию. Научение готовности к пониманию недостижимо без обучения рефлексии. Впрочем, далеко не все педагоги с этим согласны. Наиболее частое возражение выглядит так: "Мы ведь не всех в профессора готовим; может, ваша эта рефлексия кому и нужна, но только не выпускнику массовой школы. Если мы будем учить рефлексии, то где у нас возьмется время на проработку образа Базарова при изучении романа "Отцы и дети"?" В этих возражениях довольно органично соединены обычное ретроградство и вполне обоснованное утверждение о том, что не все выпускники школы и даже вуза будут заниматься наукой. В условиях весьма живучей (и для многих "удобной") антирефлексивной установки народного образования в России необходимо весьма аккуратно отвечать на все возражения противников обучения рефлексии, то есть сторонников "обучения готовому пониманию". К чему это "обучение" привело страну в целом и производительность труда в частности, здесь обсуждаться не будет, поскольку основное внимание будет уделено чисто дидактической проблематике. Эта проблематика диалектична: нормальное обучение начинается с научения дискурсивной рефлексии в виде интерпретации, но это делается для того, чтобы человек мог и рефлексировать и понимать без дискурсивности. Вместе с тем, предполагается, что снятие дискурсивности и интерпретационности все же не лишает человека возможности к ним вернуться, когда это ему будет нужно - например, когда вчерашний ученик сегодня выступает как педагог. Все эти взаимопереходы и взаимопревращения рефлексии заслуживают пристального внимания.

Рефлексия как момент деятельности ученого достаточно хорошо изучена в философской и науковедческой традиции. Вместе с тем, наряду с рефлексией научно-теоретической, необходимо выделить другую ее разновидность - рефлексия обыденную, далеко не всегда осознаваемую субъектом и далеко не всегда представляемую в виде дискурсивно построенной интерпретации. Хотя научение рефлексии первоначально должно осуществляться в виде интерпретационных методов обучения, то есть на начальном этапе научения принципиально новому материалу нужна высказанная дискурсивная рефлексия, тем не менее конечным итогом научения рефлексии должна быть рефлексия недискурсивная - особая разновидность рефлексивных актов. Обыденная жизнь правомерно отличается от научной работы, и человек не может постоянно понимать и постоянно рефлексировать с той мерой дискурсивности, которая обязательна для научного исследования. Особенно существенно выделение недискурсивной разновидности для тех случаев, когда рефлексия выступает как "понимающая рефлексия", т.е. когда организованность рефлексии (инобытие рефлексии, возникающее в момент ее остановки и объективации) дает понимание коллоквиального или художественного произведения речи (текста). Изучая вопросы понимания текста, приходится изучать в первую очередь рефлексия; при этом понятие "рефлексия" выступает как родовое

по отношению к "пониманию", однако при этом "понимаемое" как текстовая содержательность (содержание + смысл) шире рефлектируемого текстового материала.

"Неученная", обыденная рефлексия имеет те же основные определения, что и рефлексия научно-теоретическая и философская. И в обыденной рефлексии устанавливается связь между извлекаемым прошлым опытом и той ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения. Благодаря рефлексии, во-первых, осваиваемый образ представленной в тексте ситуации получает некоторые признаки уже освоенных субъектом ситуаций, во-вторых, изменяется отношение субъекта к уже наличному опыту, к образам представленных в нем ситуаций, в-третьих, в той или иной мере изменяются схемы получения опыта, родственного или однородного с наличным опытом. Отличие "неученной" рефлексии от "ученой" заключается в способе обращения к рефлексивной реальности и в способе выхода в рефлексивную позицию как одну из позиций деятельности. В "ученой" рефлексии способ обращения к опыту, составляющему рефлексивную реальность человека, происходит, как правило, осознанно, и рефлексивная реальность сознательно таксономизируется. Соответственно, выход в рефлексивную позицию очень отчетливо переживается. В обыденной же рефлексии обращаются к рефлексивной реальности, никак ее не таксономизируя, а выход в рефлексивную позицию хотя несомненно и происходит, всё же настолько редко переживается в качестве такового, что в большинстве случаев реципиент не в состоянии отличить собственное понимание от простого смыслового восприятия текста. Это отличие отчетливо переживается только в условиях исследовательской работы над пониманием, когда, например, преподаватель говорит студенту: "Сейчас мы будем заниматься интерпретацией уже понятого текста". Вне подобных условий интерпретации обычно не бывает (ведь интерпретация - это высказанная рефлексия), однако рефлексия неявно присутствует постольку, поскольку есть понимание - ее инобытие, ее организованность, то есть рефлексия в снятом виде; однако бытованию рефлексии в снятом виде всегда непосредственно предшествует действительный рефлексивный процесс. Нельзя сказать, что обыденная рефлексия существовала "всегда", но она, конечно, существовала до того, как Дж. Локк дал свое определение рефлексии. Объемы понимаемого материала в обыденной жизни так велики, что на интерпретацию всего у человека не хватит сил. Поэтому люди приспособились к тому, что при рефлексивных актах они успевают заметить только последствия рефлексии, но не ее процесс. Разумеется, это приводит к комичным ситуациям: некто говорит, что его "вдруг осенило", что что-то ему "внушил Бог" (или кто-то из уже умерших людей) и т.п. Поскольку нет ничего такого, во что люди не могли бы поверить, верят и в это, хотя давно уже существуют психологические методы установления того факта, что кроме "осенения" как следа рефлексивного процесса, имел место и собственно рефлексивный процесс, но он непосредственно не осознавался и не переживался. Генезис обыденной рефлексии не вполне ясен, но все же современная когнитивная психология (Дж. Брунер и др.) показала, что содержания восприятий категоризуются. Как только выясняется отнесенность воспринимаемого к освоенной категории, резко увеличивается возможность отметить предметные представления, противоречащие данной категории, не обращать на них рефлексии. Подобные мыследействия очень кратковременны, одномоментны, что позволяет оперативно действовать при обыденной "понимающей рефлексии" над содержательностью текста.

Скорость в использовании схем действия при понимании составляет несомненную особенность рефлексии этого рода. В свое время "одномоментное

опознание" было объяснено психологом О. Зельцем как заполнение бреши в схеме; фактически речь шла о схеме "понимающего" мышледействования, хранящейся среди онтологических картин рефлексивной реальности человека и коллектива. Содержательно очень богатое художественное освоение мира у человека опирается на подобные быстродействующие антиципирующие схемы, лежащие в основе техник понимания - очень важного набора (сейчас известно более ста таких техник) способов рефлексивного действия при встрече человека с герменевтической ситуацией, предполагающей возможность непонимания и поэтому требующей для дальнейшего движения того, что В.П. Литвинов назвал "рефлексивной задержкой".

Каковы бы ни были генезис обыденной рефлексии и ее филогенетическое прошлое, сегодняшняя социокультурная ситуация четко подсказывает способы облагородить "онтогенез" обыденной рефлексии у весьма больших контингентов людей, особенно у людей учащихся. Нельзя сделать всех школьников учеными, но можно их сделать умными. В условиях обучения движение к обыденной рефлексии проходит не по бесконечно долгим путям филогенетического формирования *homo intelligens*, а по путям современных филологических интерпретационных методик - основного пути научения рефлексии "ученой", но при этом и открывающей дорогу к рефлексии "неученой" (один из парадоксов действительной педагогики). Интерпретация текстов культуры заняла заметное место в школьном процессе во всех развитых странах, кроме России. Разумеется, первые шаги в этом направлении делаются и у нас, но в целом в школе преобладает антирефлексивная установка - установка и на отсутствие интерпретации, и на необязательность рефлексии вообще. (Некоторые полагают, что рефлексия вполне заменяет "отражение объективной действительности".) Поскольку человек таков, какова прожитая им жизнь, именно это прожитое и составляет его рефлексивную реальность. Рефлексия одновременно обращена и "вовнутрь" - на нашу субъективность, и вовне - на то, что мы хотим освоить. Сходства (как, впрочем, и различия) во внешнем и во внутреннем мире способны взаимно перевыражаться, и еще одно из определений рефлексии - перевыражение одного в другом. Среди разновидностей этого перевыражения - и перевыражение разных подходов к одному и тому же явлению, что приводит к тому, что рефлексия есть и способность видеть себя, видеть свою собственную субъективность, также способность видеть себя видящим, знать о своем знании или незнании, принимать решение о своем решении и т.п. Для филолога особенно важно, что рефлексия есть способность понимать свое понимание и, если нужно, объяснять причины именно такого, а не другого понимания. При таком объяснении рефлексия и оказывается высказанной и выступает как интерпретация. Учить пониманию нельзя, потому что пониманию *нельзя научить*: можно только создать иллюзию понимания, заставляя повторять обломки чужого понимания, что никого не сделало умнее или порядочнее.

Человек в демократическом обществе должен достигать понимания сам, самостоятельно преодолевая опасности непонимания. Понимание может быть только там, где возможно непонимание. Сказанное касается собственно понимания, а не автоматического восприятия привычных речений. Такие речения "понятны и без понимания". Собственно понимание достигается через рефлексия. Рефлексия - универсальный признак собственно человеческого мышледействования, она течет непрерывно, она "размазана по всем тарелкам", но по воле человека она останавливается (фиксируется) и объективируется, превращаясь в другие организованности (инобытия, ипостаси). Среди этих организованностей - все духовные конструкты человеческого бытия - понимание, проблематизация, знание, отношение, оценка, собственно человеческое чувство и многое другое. Выход к

пониманию через рефлекссию (в том числе и через интерпретацию - высказанную рефлексией) начинается с того, что человек в своей деятельности на какое-то время отрывается от практического действия в качестве понимающего субъекта и начинает видеть себя со стороны, причем видеть "себя понимающего". Выход в рефлексивную позицию есть постановка самого себя перед вопросом такого рода: "Я понял, но что же я понял? Я понял вот так, но почему я понял именно так?"

Понимание может углубляться по мере развития интерпретации. При интерпретации рефлексия обращена на понимание, она позволяет задействовать всё большее число онтологических картин, хранящихся в опыте, в рефлексивной реальности, что и приводит к углублению понимания благодаря интерпретации. В свою очередь, интерпретация над более глубоким пониманием неизменно трактует большее число форм текста, в которых опредмечены смыслы, и тем самым выводит к большему числу понимаемых смыслов. Движение между пониманием и интерпретацией все больше и больше обогащает освоенность содержательности текста - единства содержаний и смыслов. Содержания - это предикации в рамках пропозициональных структур, смыслы же - конфигурации связей и отношений в ситуации деятельности и коммуникации. Эти связи охватывают множество компонентов ситуации. При понимании текста человек создает или восстанавливает эти конфигурации связей и отношений в ситуации (Г.П. Щедровицкий). Смыслы, как и понимание, выступают в качестве организованностей, инобытий рефлексии, и если они не обозначены в тексте средствами прямой номинации (что в хорошей литературе не часто), их невозможно усмотреть иначе, как через рефлексивные акты. Сказанное, однако, не значит, что привычный процесс понимания текста должен в обычных условиях заменяться дискурсивной, четко осознанной, высказанной и обсуждаемой в учебной группе рефлексией, каковой и является интерпретация. Напротив, у развитого читателя рефлексия, интерпретация протекают в снятом виде, то есть понимание восходит, но не сводится к осознанной дискурсивной рефлексии, процесс протекает в виде обыденной рефлексии, но протекание рефлексии при этом построено на тех же методологических основах, на которых строится осознанная дискурсивная интерпретация. Психологическое отличие обыденной рефлексии от дискурсивной сочетается при этом с единством методологии рефлексивных актов как в рамках осознанной, так и в рамках обыденной рефлексии. Обыденный характер рефлексии при хорошем осмысленном чтении с глубоким пониманием - результат того опыта рефлексивного действия, которым мы овладеваем в ходе обучения и самообучения интерпретации текста. В ходе этого обучения и самообучения мы учимся рефлексии - не готовому пониманию, не предустановленному чувству, не готовой мысли и не готовому решению, знанию или изобретению, проблематизации (знанию о собственном незнании) и оценке, а именно рефлексии как методологическому принципу самостоятельного действия, способного привести каждого из нас и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию. Не подлежит сомнению, что каждый понимает по-своему, решает по-своему и оценивает по-своему.

Свобода - важнейший принцип всякой духовной деятельности, Но именно деятельности! Важнейший компонент деятельности - действие, совершение сложных цепей действий. Действие образует мир по ведению разумного человека - в отличие от человека, живущего в мире случайных импульсов и самотечных ассоциативных процедур. Действие отличается от процедуры многими признаками, из которых три заслуживают особого внимания. Во-первых, действие всегда изменяет материал, в нашем случае материал идеального, то есть в

предъявленный гносеологический образ подлинный действительный действительно и непременно вносит нечто свое, видит свое идеальное по-своему. Во-вторых, действие отличается от процедуры нормативностью, то есть действительный действует по явным или неявным правилам, при этом это могут быть и его сугубо личные правила и правила, разделенные со всеми или многими людьми. В-третьих, действие характеризуется рефлексией, фиксирующейся хотя бы в одном из поясов СМД, каждый из которых соответствует той или иной действительности прожитого опыта. Таких действительностей мы знаем три - действительность предметных представлений, действительность коммуникативного опыта и действительность чистого мышления в невербальных схемах и парадигмах. Действование оказывается во всех отношениях сильнее, если рефлексия фиксируется одновременно во всех трех поясах СМД, но фиксация рефлексии хотя бы уже над миром опыта предметных представлений знаменует наличие действия, а не самотечной процедуры. Названные признаки отличия действия и действования от процедуры - важная характеристика культуры освоения мира, особенно же - культуры понимания, а разум служит тому, чтобы в этом балансе одно не мешало другому.

Собственно лингвистическая типология понимания не предполагает иерархического расположения типов понимания, т.е. типы понимания рядоположены. Однако при обращении той же типологии на ситуацию чтения на иностранном языке в исполнении реального учащегося, лишь овладевающего готовностью читать художественную литературу с глубоким осмыслением, мы сталкиваемся с иерархическим расположением типов понимания текста, с их функционированием в качестве восходящего ряда из трех уровней:

1. Первый уровень - семантизирующее понимание, то есть "декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции. Этот тип понимания имеет место, по преимуществу, при нарушениях смыслового восприятия текста в условиях овладения иностранным языком (или в условиях усвоения тех или иных его единиц), напри мер, в ситуации, где читателю среди "знакомых слов" встретилось "незнакомое слово", подлежащее семантизации.

2. Второй уровень - когнитивное понимание, возникающее при преодолении трудностей в освоении содержания, то есть тех предикаций, которые лежат в основе составляющих текст пропозициональных структур, данных читателю в форме тех же самых единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание.

3. Третий тип - распредмечивающее понимание, необходимое при действовании с идеальными реальностями (частными смыслами как реальностями сознания, воли и чувствования), презентуемыми при этом помимо средств прямой номинации, но опредмеченными именно в средствах текста. "Распредметить" значит восстановить при обращении рефлексии на текст какие-то стороны ситуации мыследействования продуцента (или восстановить то, во что эти ситуации мыследействования превратились в ходе последующего бытования текста в обществе, вообще среди людей; та кое восстановление приводит к выявлению или даже к появлению многих граней понимаемого, что соответствует многоаспектности бытования текста в обществе). Распредмечивающее понимание чаще всего бывает обращено на тексты оригинальных художественных произведений, а отчасти - и на произведения разговорной речи как особой подсистемы в системе языка. Процесс распредмечивающего понимания может совмещаться с процессами семантизирующего и когнитивного понимания или с их нерелевантными аналогами, имеющими характер процессов незатрудненного смыслового восприятия текста.

Существует множество стандартизованных речений, которые так часто

повторяются, что люди с детства начинают в них верить, хотя в этих речениях перевыражены довольно вредные мифы: "Русский человек всегда понимает нашего великого поэта Пушкина"; "Юность - это всегда влюбленность в лирическую грусть Тургенева, в красоту его языка"; "Поскольку 70% текста покрывается лексикой, входящей в первую тысячу единиц частотного словаря английского языка, русский читатель Шекспира и Драйзера схватывает у этих классиков 70% художественной информации, содержащейся в их текстах".

Жизнь в мире мифов такого рода приводит к тому, что, во-первых, непонимающему всегда кажется, что он "все понимает", во-вторых, ему кажется, что чужое понимание (понимание учителя, начальника, агитатора) является "его собственным" пониманием. Иногда, разумеется, выходят из положения, говоря, что "каждый понимает по-своему" и, следовательно, при "чтении с охватом содержания" Вовочка "имеет право" на "свободный перевод". Например, он (в рамках теперь уже "высшего образования") читает начало главы 12 романа Драйзера "An American Tragedy"

The import of twenty-five dollars a week! Of being the head of a department employing twenty-five girls! Of wearing a good suit of clothes again! [etc.]

и семантизирует текст вот так: "Ввоз двадцати пяти долларов в неделю! В головной части департамента с двадцатью пятью девочками! Они носят опять хорошие чемоданы с одеждой! [и т.д.]". Трудно отрицать право человека на свободу понимания, но когда эта свобода никак не сочетается с культурой, приходится признать, что понимание текстов культуры не осваивается огромным количеством людей, и они в силу этого оказываются духовно обездоленными. Разумеется, все это в конечном счете не фатально, а вполне исправимо, но для исправления положения надо многое делать - в частности, перестраивать всю систему образования.

"Антипонимание" - отнюдь не "привилегия" филологических дисциплин в школе: все предметы более или менее единообразно преподаются с антирефлексивной установкой, тогда как понимание, напротив, является одной из организованностей рефлексии. Создание дидактики, частных методик и воспитательных приемов, ориентированных на рефлексивные способы работы и научение рефлексии - общенациональная задача России, причем задача, неразрешимая без участия школьной филологии и вообще филологов.

Все сказанное дает основание для некоторых дидактически релевантных утверждений:

1. Умственное воспитание - это в первую очередь формирование готовности к оптимизации СМД, причем эта оптимизация достигается благодаря усилиям самого школьника, руководимого педагогом.

2. Понимание - важнейший компонент СМД, синоним интеллектуальной способности. Понимание не может быть свободным, коль скоро в мыследеятельности отсутствует культура.

3. Пониманию нельзя научить: когда это пытаются делать, получается научение "готовому пониманию", поэтому необходимо формировать *готовность* к пониманию, а это требует научения рефлексии. Понимание - одна из организованностей рефлексии, и готовность к пониманию достигается через обучение рефлексии, обученность рефлексии, владение рефлексивными техниками понимания. Пока антирефлексивная установка в образовании не сменится

установкой рефлексивной, трудно рассчитывать на то, что школа будет формировать людей, способных нормально жить в демократическом обществе с высокой производительностью труда, с высокой культурой, без тех пороков, которые присущи сообществам, выпавшим из общечеловеческой истории.

4. Генетически понимание восходит, но актуально не сводится к осознанной дискурсивной рефлексии, рефлексия протекает в виде обыденной рефлексии, но протекание рефлексии при этом построено на тех же методологических основаниях, на которых строится осознанная дискурсивная интерпретация.

Психологическое отличие обыденной рефлексии от дискурсивной отнюдь не отменяет при этом с единства методологии рефлексивных актов как в рамках осознанной, так и в рамках обыденной рефлексии. Обыденный характер рефлексии при хорошем осмысленном чтении с глубоким пониманием - результат того опыта рефлексивного действия, которым мы овладеваем в ходе обучения и самообучения интерпретации текста. В ходе этого обучения и самообучения мы учимся рефлексии - не готовому пониманию, не предустановленному чувству, не готовой мысли и не готовому решению, знанию или изобретению, проблематизации (знанию о собственном незнании) и оценке, а именно рефлексии как методологическому принципу самостоятельного действия, способного привести каждого из нас и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию. Не подлежит сомнению, что каждый понимает по-своему, решает по-своему и оценивает по-своему. Как уже сказано, свобода - важнейший принцип всякой духовной деятельности. Но именно деятельности!

Возьмем в качестве примера стихотворение Лермонтова "Завещание":

*Наедине с тобою, брат,
Хотел бы я побыть.
На свете мало, говорят,
Мне остается жить.*

Каждый "имеет право" усматривать какие угодно смыслы, поскольку в этом усмотрении свобода обязательна, но все же стилистический эксперимент как часть филологической культуры позволяет видеть, что замена субъектива в стихе "хотел бы я побыть" индикативом "Я так хочу побыть" существенно меняет и даже искажает смысл, а интерпретация привлекает наше внимание к тому обстоятельству, что в русском субъективе нейтрализован показатель лица, что вместе с бедной рифмой, просторечным "брат" и просторечной же парентезой "говорят", равно как и просторечной фразой "на свете... жить" скорее мотивирует простоту и прямоту лирического героя и его невысокий армейский чин как усматриваемые смыслы, а не нечто обратное. И тот, кто культурно усматривает именно эти программируемые автором смыслы, не менее свободен в выборе, чем тот, кто говорит: "А мы с девчатами считаем, что этот парень - полковник и очень зазнался: всё о себе да о себе, а о трудовом народе - молчок".

Кстати, раз уж "вместе с девчатами", то и понимает из всей компании кто-то один, а остальные погрузились в мир процедур и бездействуют - в данном случае находятся в состоянии глухого непонимания, хотя и "отстаивают свою точку зрения".

Попутно отметим, что при обучении и самообучении рефлексии иноязычные тексты в силу своей трудности имеют несомненное педагогическое преимущество: они требуют большего внимания, чем тексты на родном языке, причем это внимание

должно обращаться на форму, поскольку в течение долгого времени овладения языком форма в иноязычном тексте требует дискурсивного, а не автоматического подхода. Учащемуся приходится здесь не только рефлексировать, но даже и заниматься метарефлексией такого рода: "Я тогда того-то не понял, потому что не вспомнил, что это было похоже на то-то и то-то, но теперь-то я вижу, что все это произошло в силу того, что я..." Во множестве случаев эта рефлексия протекает не как ученая и дискурсивная рефлексия, наблюдаемая на учебных занятиях интерпретацией, а как рефлексия обыденная, не подотчетная актуальному осознанию; последнему подотчетны лишь последствия рефлексивного акта, а не сам процесс, включающий этот акт.

Реципиент, обретя опыт рационального рефлексивного действования, может в дальнейшем чтении снять дискурсивность рефлексивного акта, сохранив рефлексивный процесс как процесс, методологически регулируемый так же, как регулировался дискурсивный рефлексивный акт.

1. В бытовом словоупотреблении слово "понимание" берется нетерминологически. Им обозначают существенно различающиеся процессы обращения рефлексии и на текст, и на человека, и на весь мир, причем в бытовом словоупотреблении не различаются собственно понимание - преодоление рефлексивной задержки (В.П. Литвинов) и незатрудненное (и при этом нерефлексивное, часто автоматизированное) смысловое восприятие. Для рационализации методики обучения и самообучения чтению на том или ином языке целесообразно пользоваться словом "понимание" терминологически, а также принимать во внимание типологию понимания.

Доля собственно понимания возрастает по мере увеличения возможности непонимания, то есть при переходе от семантизирующего понимания к когнитивному. Что же касается распредмечивающего понимания, особенно при обращении его на художественный текст высокого качества, то здесь наблюдается заметное преобладание собственно понимания над нерефлексивным смысловым восприятием текста, что, впрочем, вовсе не значит, что реципиент во всех случаях отдает себе отчет в том, что он совершает рефлексивные акты. Как уже сказано выше, читатель в ходе обыденной рефлексии отдает себе отчет лишь в наличии последствий рефлексии, а не ее процесса. Последствия рефлексии переживаются как "чувство" - например "чувство чего-то щемяще-пронзительно напоминающего прощание навеки" или "чувство внезапно открывшихся перед тобой неизведанных просторов". Фактически мы имеем здесь дело не с чувством, а со значащим переживанием; оно является значащим потому, что переживается не чувство и тем более не эмоция: предметом переживания является смысл. Это легко усмотреть при выходе в рефлексивную позицию в отношении собственного состояния: в конце первого тома "Американской трагедии" Клайд Гриффитс испытывает чувство панического страха, осложненное почти первобытными животными эмоциями, и его состояние нам вполне доступно, и мы даже можем полностью понять то, что с Клайдом происходит, но мы сами непосредственно в то состояние, в котором оказался герой, отнюдь не приходим. С нами происходит нечто другое: луч рефлексии проходит через нашу рефлексивную реальность, в результате чего продолжение этого луча обрастает множеством нозм (минимальных единиц смысла) и в таком виде луч рефлексии выходит к тем базовым то посам (метаметасмысловым образованиям) нашей онтологической конструкции ("духа"), которые родственны вводимым комплексам нозм. Назовем такую технику понимания (= усмотрения смыслов) интендированием. Интендирование не требует от

реципиента мучительного перевоплощения в обуреваемого страстями персонажа, но позволяет понять его состояние - временное перевыражение его смыслового мира в представленных текстом обстоятельствах. Вообще люди располагают множеством рациональных техник понимания, открывающих доступ и к эзотеричным смыслам, и к каким угодно душевным состояниям любого другого человека. Усмотренное выступает для реципиента как смысл - смысл-воспоминание, смысл-напоминание, смысл-отношение, смысл-переживание (в том числе и значащее переживание) и пр.

Сложившаяся в исторической культурной практике типология понимания текстов позволяет читателю осваивать все три типа ситуаций, представленных в текстах, - ситуации знаковые (такие, в которых непонимание может или могло бы возникнуть в связи с характером знаков и их отношений), ситуации объективной реальности (непонимание возможно благодаря сложности связей и отношений между выраженными в тексте представлениями и - реже - понятиями о предметах, явлениях и процессах) и, наконец, ситуации идеально-реальности (такие, в которых непонимание возникает или может возникнуть благодаря сложности и необычной структурированности представленных в тексте смыслов, равно как и их отношений и их развития по ходу чтения). Охват тремя типами понимания (семантизирующее, когнитивное, распрямляющее) всех ситуаций, представленных в тексте, составляет основу правила принципиальной понятности текста: нет ничего такого, чего нельзя было бы понять, хотя многое остается еще непонятым; это еще непонятое сокращается в объеме по мере роста нашей методологической подготовленности в области рефлексии и понимания. Если мы в состоянии наиболее умно, наиболее рационально и наиболее эффективно задействовать всё то, что есть у нас "за душой", то есть весь опыт индивида и весь опыт рода, глухое непонимание станет невозможным и перестанет терзать общество.

К сказанному надо добавить следующее: хотя пониманию нельзя научить, ему можно научиться. Однако научиться пониманию можно, только научившись рефлексии. Это объясняется тем, что приемы понимания, называемые ниже "техниками понимания", являются методическими перевыражениями рефлексии. Все техники понимания рефлексивны уже по определению. В техниках понимания скрыт "секрет" различий между людьми, имеющими успехи в понимании, и теми, кому понимание, особенно распрямляющее, дается с трудом или не дается вовсе. В этом утверждении есть кое-что обнадеживающее: Если хорошо учить рефлексии, можно (в контингентах, которые этого захотят) добиться резкого повышения успехов в понимании, то есть добиться поумнения. Очевидно, целесообразно как-то начать распространение сведений о техниках понимания, а также приступить к построению методик научения не только рефлексии, но и рефлексивным техникам понимания.

Техники понимания, обращенного на тексты культуры, - это совокупность приемов СМД, превращающих непонимание в понимание, а в оптимальных случаях превращающих понимание в мастерство. Владение техниками понимания - это "мастерство ума", и этому мастерству надо учиться и надо учить. Это учение - один из аспектов научения рефлексии. Научение рефлексии, включающее научение техникам понимания, позволяет человеку понимать самому, а не повторять чье-то "готовое понимание". Поэтому вопрос о техниках понимания - важная грань проблемы свободы и проблемы творчества. На это редко обращают внимание.

В настоящее время (2000 г.) нам известны шесть групп техник понимания текста.

Общее число техник пока неизвестно: мы не знаем, какими техниками пользуются многие люди, особенно хорошо понимающие тексты культуры. Поэтому техники понимания буквально "улавливаются" в ходе наблюдения и самонаблюдения над деятельностью понимающего субъекта. По мере таких наблюдений мы постепенно узнаём о всё большем числе техник, но пока нет никакой процедуры, которая помогла бы нам сказать, сколько техник остаются неописанными.

Попутно надо отметить, что некоторые из техник описывались ранее различными авторами, но описывались не в качестве техник, а в ходе разработки каких-то других процессов, конструктов или категорий. Так, проблема распределенности разрабатывалась еще Св. Фомой Аквинским, да еще - Гегелем, Марксом и Кюльпе в связи с проблемой бытования идеального (последнее опредмечивается в текстовых средствах). Техника интендирования разрабатывалась Св. Ансельмом Кентерберийским в связи с проблемой существования Бога. Есть и еще подобные примеры. Очевидно, герменевтическое изучение техник понимания - это использование всего духовного опыта человечества, "нащупывавшего" разные способы освоения мира: в самом общем виде техники понимания текстов культуры - это тоже способы освоения мира, но освоения не через накопление знаний, а через усовершенствование способов обращения рефлексии на мир.

Следует иметь в виду, что использование той или иной техники понимания требует от понимающего субъекта "что-то с собой сделать", то есть либо дискурсивно построить вопросы к себе, либо недискурсивным образом "оказаться стоящим перед вопросом, который кто-то как бы задает" этому субъекту. Здесь мы не будем подробно описывать эти субъективные усилия, ограничимся - в качестве примера - лишь конспективным описанием того, что происходит при реализации первой из названных техник - при использовании техники интендирования.

А. Техники усмотрения и построения смыслов

1. Интендирование - создание направленности рефлексии для указания на "топосы духа" - отправные точки вонне-идушего луча рефлексии. Усилие в связи с использованием техники может выглядеть следующим образом. Человек читает зачин "Белой гвардии" М.А. Булгакова: *"Велик был год и страшен по Рождестве Христовом одна тысяча девятьсот восемнадцатый"*. Первое впечатление: рядовое начало романа о гражданской войне в России, - однако... а нет ли тут чего-то, относящегося к главным смыслам бытия - к [экзистенциальным] смыслам 'жизнь', 'смерть', 'любовь', 'истина', 'красота', 'Бог', 'добро', 'свобода' и немногим другим?... Да, действительно, синтаксис показывает, что это - о страдании, но сказано так, что пробуждается рефлексия над опытом слушания церковной речи... Страдания - это и страдания Христа, и страдания людей в 1918 году... Равновеликость страданий Христа и страданий этих людей - вот куда выводит техника интендирования как техника указания на экзистенциальные смыслы, почти одинаковые у всех представителей рода людского. Не случайно именно техника интендирования обеспечивает усмотрение других менталитетов (национальных или индивидуальных) на основе фронтальной мобилизации всех средств рефлексивной реальности ("души") как отстойника опыта.

2. Растягивание смыслов - их категоризация, переход от собственно смыслов к метасмыслам и метаметасмыслам (включая художественные идеи).

3. Понимание по схемам действия. Вертикальный срез всех одновременно растягивающихся смысловых нитей дает субъекту понимания схему действия, схему дальнейшего растягивания смысловых нитей. Эта техника была впервые

изучена И. Кантом.

4. Нарращивание предикаций (работа с содержаниями; содержания соотносительны не со смыслами, а со значениями - окультуренными и при этом вторичными перевыражениями смыслов). Также категоризация предикаций.

5. Индивидуация - усмотрение и предвидение способа дальнейшего действия с текстом. Одна из форм индивидуации - жанроопределение.

6. Экспектация - регулируемые ожидания смыслов в предвидимом действии с текстом.

7. Герменевтический круг - одновременная фиксация рефлексии во всех поясах СМД (по известной схеме Г.П. Щедровицкого). Понимание выступает как одно из инобытий (организованностей) рефлексии. В первоначальном виде герменевтический круг был описан в 1819 году Ф. Шлейермахером.

8. "Достраивание" фиксаций рефлексии в условиях, когда продуцент не сумел, забыл или не захотел запрограммировать эти фиксации. Эта техника понимания фактически разрабатывалась в клинической работе З. Фрейда.

9. Актуализация знаний (поиск их в рефлексивной реальности как "отстойнике опыта") для связывания знания с тем, что понимается.

10. Разрыв круга - в случаях, когда обыденная рефлексия, фиксируемая по ходу герменевтического круга, нуждается в замене осознанным и дискурсивным знанием. Применение этой техники фактически многократно описано Ю.М. Лотманом.

11. Проблематизация (обнаружение субъектом своего непонимания).

12. Декодирование - пропедевтика распремечивания в условиях простой семантизации или чисто когнитивного понимания (при работе с текстами, построенными не по смыслу, а по содержанию).

13. Распремечивание - восстановление реципиентом ситуации мыследействия продуцента. Это достигается через усмотрение смыслов, восстанавливаемых на основании формы средств текстопостроения.

14. Переопределенность - нахождение смысла, "параллельного" искомому и презентация его "параллельными" же текстообразующими средствами. Техника выявлена О.Ф. Васильевой.

15. Феноменологическая редукция - "уход в альтернативный мир" текста. Техника подробно описана Э. Гуссерлем.

16. Значащее переживание усмотренного смысла (нередко в форме переживания типа "Это происходит со мной"). Духовная значимость этого явления при освоении мира изучена В. Дильтеем.

17. Интериоризация контекста понимаемого (контекстная догадка). Это явление изучено П.Я. Гальпериным.

18. Замена эпифеноменальности процессуальностью, преодоление эпифеноменальности. Значимость этого требования к пониманию рассмотрена К. Марксом.

19. Реактивация прошлого опыта значащих переживаний, намеренное припоминание того, как именно нечто переживалось раньше. Эта техника достаточно широко используется в повествовательной прозе при характеристике персонажей.

Б. Использование "рефлексивного мостика", возникающего при появлении в тексте средств, пробуждающих рефлексию над онтологическими картинками, не связанными непосредственно с осваиваемым гносеологическим образом

При этом используются в качестве "рефлексивного мостика":

20. Метафоризации (на основе собственно метафоры и всех других тропов). Пробуждение рефлексии метафорой при понимании текстов изучено Н.Ф. Крюковой. Здесь могут быть использованы любые другие средства текстопостроения, попавшие в риторическую программу продуцента с теми же целями, с которыми делаются метафоризации. Здесь важнейшим средством планомерного самопробуждения рефлексии является описанный Ю.М. Скребневым закон универсальной субститутивности в языке, благодаря которому любой выбор средств выражения может трактоваться как орудие пробуждения рефлексии над тем или иным опытом действованиия в поясе мысли-коммуникации.

21. Актуализации фонетические, интонационные, грамматические, лексические, словосочетательные и др. Эта техника фактически была выявлена Я. Мукаржовским.

22. Экспликационность и импликационность. Это бинарное противопоставление текстообразующих средств введено в науку Ю.М. Скребневым.

23. Средства прямой отсылки к отдаленной онтологической картине (аллюзия, цитация, пародирование и т.п.); интертекстуальность. Также: усмотрение или переживание партитурной организации речевой цепи.

24. Ирония - средство пробуждения рефлексии над противоположным тому (или принципиально несходным с тем), что непосредственно представлено в тексте по содержанию или даже по смыслу. Также: юмор.

25. Симметрия (повтор, рифма, метрическая организация). Ритмические средства текстопостроения, используемые в качестве средств пробуждения рефлексии над всем опытом смыслопостроения, опредмеченного ритмико-интонационными средствами. Пробуждение рефлексии средствами такого рода изучено Е.З. Имаевой. Любые другие средства текстопостроения, попавшие в риторическую программу продуцента с теми же целями, с которыми делаются метафоризации.

В. Техники "расклеивания" смешиваемых конструкторов

При этом "расклеиваются":

26. Значение и смысл. Противоположность этих конструкторов впервые установил Г. Фреге.

27. Значение и понятие.

28. Понятие и представление. Противопоставление обосновано Г.В.Ф. Гегелем, а в рамках философии образования - В.В. Давыдовым.

29. Содержание и смысл.

30. Эмоция и собственно человеческое чувство.

31. Ассоциация и рефлексия.

32. Разные позиции деятельности (или действованиия) при понимании. Известны позиции практическая, рефлексивная, исследовательская, режиссерская, педагогическая. Зависимость процесса понимания от избранной позиции субъекта в деятельности выявлена Г.П. Щедровицким.

33. Смысл, получаемый из ноем, и смысл, уже наличный в онтологической конструкции (в топосах духа).

34. Понимание семантизирующее, понимание когнитивное, понимание распредмечивающее.

35. Действия и процедуры как противоположные основания понимания. Принципиальная противоположность этих конструкторов выявлена Г.П. Щедровицким.

36. Понимание субстанциальное, процессуальное, эпифеноменальное.

37. Понимание на основе рефлексии либо онтологической, либо гносеологической, либо методологической. Эта исторически обусловленная

противопоставленность типов рефлексии была выявлена Э.Г. Юдиным.

Г. Техники интерпретационного типа

38. Восстановление смысла по значению (в условиях выбора субституентов).

39. То же в других условиях (при действиях с полисемантической единицей, с двусмысленностью и пр.).

40. То же при разного рода наблюдениях реципиента над текстом (над этимологией и т.п.).

41. Самоопределение в мире усмотренных смыслов. Выход в рефлексивную позицию. Постановка себя перед вопросом "Я понял, но что же я понял?"

42. Усмотрение и определение альтернативного смыслового мира. Эта мысль разрабатывалась Р. Карнапом.

43. Самоопределение в том или ином альтернативном смысловом мире.

44. Движение типа: *понимание -> интерпретация -> дальнейшее понимание* (и далее).

45. Оценка собственного понимания на основе самоопределения в инвентаре типов понимания (семантизирующее, когнитивное, распредмечивающее).

46. Оценка собственного понимания в связи с определением пояса, где фиксирована рефлексия.

47. Оценка собственного понимания в связи с определением типологического места рефлексивного акта, обеспечившего смыслообразование (различение исторических типов рефлексии онтологизма, гносеологизма, методологизма).

48. Оценка собственного понимания в связи с определением средств текста, обеспечивших пробуждение рефлексии (собственно интерпретационная работа в европейской традиции - М. Риффатер и многие другие). Оценка средств текстообразования как силы, движущей процесс понимания.

49. Определение грани понимаемого и самоопределение среди граней понимаемого - техника конфигурирования, разработанная Г.П. Щедровицким.

50. Осознанный или неосознанный выбор конфигурационной грани понимаемого.

51. Осознание субъектом причин своей свободы или несвободы при выборе конфигурационной грани понимаемого. Рефлексия над своим собственным отношением к балансу свободы и культуры (нормативности) при акте выбора грани понимаемого.

52. Самоопределение выбирающего грань: "Мой выбор - действие? процедура?" Эти конструкты были противопоставлены Г.П. Щедровицким.

53. Оценка онтологических картин, задействованных в акте понимания, самоопределение "обладателя" онтологических картин, ответ на вопросы типа "Я понял, но почему Я так понял?". Техника разработана Г.П. Щедровицким.

Д. Техники перехода и замены

(реципиент самостоятельно осуществляет этот переход; разделительный знак показывает, как названное слева превращается в названное справа)

54. Смысл -> значение (например, в социально значимой работе лексикографа).

55. Значение -> смысл.

56. Значение -> понятие.

57. Понятие -> значение (например, при составлении энциклопедии).

58. Представление -> понятие (обычно для научной работы).

59. Понятие -> представление (обычно в работе режиссера и других людей искусства).

60. Содержание -> смысл.

61. Смысл -> содержание.
62. Процедура -> действие (вытеснение процедур действиями).
63. Действие -> процедура (планомерная замена действия процедурой в ситуации, требующей автоматизации акта).
64. Понимание семантизирующее -> когнитивное (при переходе от "просто слушания" или "просто чтения" к слушанию или чтению для научной работы).
65. Понимание когнитивное -> семантизирующее (этимологизация).
66. Понимание распредмечивающее -> семантизирующее (при изучении языка).
67. Понимание семантизирующее -> распредмечивающее (переход к пониманию ради овладения культурой некоторого сообщества).
68. Понимание когнитивное -> распредмечивающее (та же цель).
69. Понимание распредмечивающее -> когнитивное (переход от художественного к научному освоению).
70. Ассоциирование -> рефлексирование (для избегания искажений в понимании).
71. Рефлексирование -> ассоциирование (в ситуациях, когда рефлексия существует "в снятом виде" и процесс освоения течет автоматически).
72. Рефлексия онтологическая -> гносеологическая.
73. Рефлексия онтологическая -> методологическая.
74. Рефлексия гносеологическая -> методологическая.
75. Рефлексия обыденная -> дискурсивная. Также: Рефлексия дискурсивная -> обыденная, то есть переход от осознанности (в ситуации интерпретации) к "интуиции" в ходе непосредственного исполнения текущей работы понимания текста, ситуации, человека и пр.
76. Понимание -> знание.
77. Эмоция -> собственно человеческое чувство.
78. Собственно человеческое чувство -> эмоция (для перехода от рефлексии к поступку).
79. Усмотрение смысла ожидавшегося -> усмотрение смысла не ожидавшегося.

Е. Выход

(по воле субъекта) из ситуации фиксации рефлексии в духовное состояние, являющееся объективацией рефлексии (ее инобытием, ее ипостасью)

Важнейшие среди этих состояний:

80. Выход к пониманию как осознанному усмотрению и/или построению смысла (в том числе эзотеричного), метасмысла, художественной идеи.
81. Выход к усмотрению и осознанию красоты. Усмотрение меры художественности - оптимума пробуждения рефлексии.
82. Выход к переживанию и/или усмотрению гармонии.
83. Выход к категориальному суждению о прошлом, о настоящем, о предстоящем, вообще о мире.
84. Выход к принятию чего-то за факт, за истину. Вера, доверие.
85. Выход к способу определения истинности, перебор способов усмотрения истинности (в том числе и в рефлексивном романе, где надо социально адекватно установить действительное соотношение заданных писателем конструкторов).
86. Выход к формулированию идеи (научной, художественной). Построение соответствующего метатекста.
87. Выход к пополнению концептуальной системы субъекта, добавка к мировоззрению.
88. Выход к одному из собственно человеческих чувств.
89. Выход к пополнению системы чувств, добавка к мирочувствию. Появление

эмпатии.

90. Знание, его изменение и рост. Выход к системным представлениям в сфере знания.

91. Выход к решению. Изменение решения.

92. Выход к мнению. Изменение мнения.

93. Выход к оценке усмотренного.

94. Выход к оценке прошедшего. Рефлексия над всем опытом. Оценочная рефлексия над фактами истории и выход к соответствующему пониманию.

95. Усмотрение образа автора (также - образа рассказчика). Переживание статичности/ динамичности при движении образа автора.

96. Выход к отношению, изменение отношения.

97. Выход к действительному душевному состоянию субъекта. Создание настроения как комплекса, включающего и чувства, и собственно эмоции.

98. Выход к целеполаганию, также формирование и/или формулирование установки. Сопоставление своей цели (установки) с целью (установкой) автора.

99. Усмотрение модальности всей ситуации.

100. Переживание модальности.

101. Выход к усмотрению и/или переживанию потребности, к осознанию желания.

102. Выход к воспоминанию, припоминанию, ассоциированию.

103. Ассоциирование, недискурсивное (или отчасти и дискурсивное) нахождение и/или установление связей.

104. Выход к инновации, придумыванию, изобретению.

105. Остранение известного (например, субъект видит, что можно отнестись с юмором к тому, к чему относились только глубокомысленно; или он видит, что к данному когнитивному материалу возможно подойти не когнитивно, а эстетически). Данная техника разработана В. Шкловским и Б. Брехтом.

* * *

Техники могут сочетаться самым разнообразным способом, образуя сложнейшую мозаику. Каждую конфигурацию мозаики тоже следовало бы считать за особую технику понимания. Однако изучение этого вопроса скорее всего преждевременно: ведь в приведенном инвентаре - лишь малая часть фактически существующих техник, для описания которых нужно находить какие-то пока еще не известные методологические средства. Все эти проблемы заслуживают серьезной разработки, но, к сожалению, мало кто еще пришел к осознанию того, насколько эти проблемы - проблемы техник понимания и тем самым поумнения огромных масс людей - важны для рода людского.

Поэтому можно с уверенностью сказать, что большинство закономерностей функционирования техник понимания пока неизвестно. Отметим лишь одну интересную особенность. Из приведенной сотни техник некоторые имеют тенденцию быть техниками "ведущими", другие же (большинство) имеют тенденцию быть техниками "ведомыми". Общий список техник понимания многократно публиковался Тверской герменевтической группой, но указанное здесь разделение техник по тенденциям не упоминалось.

Ведомые техники присоединяются, добавляются к той или иной ведущей технике по мере развертывания той схемы, которая перевыражает существо ведущей техники. Не теряя собственного характера, они образуют мощные технические объединения с ведущей техникой - например, с техникой интендирования. Интендирование - создание направленности рефлексии для указания на "топосы духа" - отправные точки вовне-идущего луча рефлексии. Не случайно именно

техника интендирования обеспечивает усмотрение других менталитетов (национальных или индивидуальных) на основе фронтальной мобилизации всех средств рефлексивной реальности ("души") как отстойника опыта.

Уже при движении рефлексивного луча от предмета понимания в направлении "души" с техникой интендирования объединяются некоторые ведомые техники, например, техника самоопределения человека в позициях деятельности: чтобы актуализировать должным образом ту рефлексивную реальность, которая хранится в "отстойнике опыта", надо заранее знать, чем ты в данный момент занимаешься - то ли просто хочешь понять "для себя", то ли хочешь понять, почему с первого раза не понял и почему многие так плоско понимают, то ли хочешь так понять, чтобы в ходе коммуникации с другими людьми им легче было бы понять текст (позиции практическая, рефлексивная, инженерная). При движении луча рефлексии внутри "души" реализуется техника герменевтического круга: фиксации рефлексии во всех трех поясах СМД происходят одновременно, и каждая фиксация выступает при этом как перевыражение других двух фиксаций, что приводит к некоторому единству действия, гарантирующему против пустой декларативности, пустых разговоров и пустой бездуховности; эти пустоты возобладали бы, если бы рефлексия фиксировалась только в одном из поясов СМД.

По мере развертывания схемы действия по данной технике к разным точкам схемы "прирастают" многочисленные (до 30-40) "ведомые" техники. Схема понимания становится сильнее, она надежнее выводит рефлексию от "души" к "духу" с его составом экзистенциальных смыслов.

В роли ведущих могут выступать и некоторые другие техники: техника "расклеивания" содержаний и смыслов, техника индивидуации, техника распредемечивания и еще несколько. В каждом таком случае возникает новая схема техничного действия при понимании, причем при развертывании, например, схемы для техники индивидуации, выступающей в качестве техники ведущей, техника интендирования может выступить как ведомая. Вообще при техничной работе понимания возможны очень сложные сочетаемости техник.

Чтобы приведенный здесь перечень техник не показался сухим, можно привести примеры успешного использования техник из первого разряда теми или иными экономистами, но вообще-то более занятными (и более распространенными) являются примеры неиспользования не только техник понимания, но как бы и всего понимания вообще. Например, просвещенный экономист на административной должности замечает, что централизованное ценообразование остановило подвоз продовольственных и всех остальных товаров на базы снабженческие, сбытовые и прочие, откуда товар должен поступать в магазины. Он обращается к своей рефлексивной реальности и находит там парадигму "свободные цены - свободный оборот товаров - заинтересованность в сбыте - заинтересованность в производстве - рост производства - рост благосостояния - всеобщее процветание". Парадигма взята из учебника и перевыражает истину во всей ее относительности. Поэтому экономисту удастся не все из задуманного. Ему, в частности, удастся спасти отечество от надвигающегося голода, но, во-первых, всеобщее процветание не наступает, во-вторых, почти никто не замечает, что наш герой спас нацию от голодной смерти. Напротив, все его ругают, обвиняют в самовольном повышении цен, ненавидят, приписывают измену Родине и чуть ли не еврейское происхождение. Он так любит отечество, что готов претерпеть все эти унижения, однако последствия намного серьезнее: возникает социальная ситуация, когда рост производства

невозможен из-за всеобщего рвения к моментально забытому периоду, когда отсутствующий товар безнадежно ждали по твердым ценам, хотя уже и начинали припухать. В новой ситуации все забыли про последнее из упомянутых обстоятельств, поскольку помнили только о необходимости разоблачения нашего героя ради возврата в потерянное по его вине светлое прошлое.

Если бы наш герой умел пользоваться хотя бы одной из уже перечисленных техник понимания, смешных приключений могло бы быть и поменьше. Возьмем хотя бы технику герменевтического круга. Герой фиксировал рефлексию только в том поясе СМД, в котором репрезентирован лишь опыт действия в чистом мышлении, данном человеку в виде невербальных (хотя и поддающихся вербализации) схем, парадигм, таблиц, чертежей, карт и т.п. Между тем техника герменевтического круга требует немедленного перевыражения данной фиксации рефлексии в каждом из двух оставшихся поясов. Разумеется, если фиксировать рефлексию только в том поясе СМД, где репрезентирован опыт действия с предметными представлениями, то и усмотреть можно только лицо человека, стоящего перед прилавком с указателями неожиданно подскочивших цен. Однако не видеть этого лица техника герменевтического круга тоже запрещает. Если бы наш герой сумел перевыразить фиксации рефлексии хотя бы в двух (всего лишь!) названных поясах, то он сумел бы прогнозировать некоторые последствия своего действительно разумного решения. Он заметил бы, что производитель школьных тетрадок, десятилетиями продававшихся по цене ниже себестоимости, действительно попадает в толпу людей, выигрывающих от героического решения, а производитель трикотажного белья уже утирает слезы: ведь майки и кальсоны при централизованном ценообразовании всегда продавались ох как намного выше себестоимости, да ведь тут еще был и эдакий налог с оборота, который после решения нашего героя маловероятен... В общем, герой многого не понял из-за того, что его не научили перевыражать рефлексию над опытом чистого мышления в рефлексии, фиксирующейся в том мире опыта, где и прилавок виден, и чей-то стол обеденный с пустыми щами. А еще лучше было бы, если бы герой сумел перевыразить эти два хода рефлексии в третьем - в фиксации рефлексии в том поясе, где репрезентирован опыт человеческой коммуникации. Тогда он прогностически расслышал бы те разговоры, которые раздадутся в ответ на его чрезвычайно разумный и спасительный для отечества поступок. Кое-что из коммуникативных актов широкой публики и их перевыражений в социальном бытии уже было упомянуто выше. Подчеркнем, что не только социальная ситуация создает разговоры: разговоры тоже могут создавать социальную ситуацию, поскольку человек и живет в мире смыслов, и развивает этот мир через постоянную коммуникацию - причем реже путем общения с книгами по классической политэкономии, чаще путем разговоров возле магазина. В этих разговорах почти не бывает субстанциального понимания законов развития товарно-денежных отношений, однако эти разговоры обладают другой субстанциальностью, в которой также скрыта и очень даже действенная субъективность. Последняя тоже является предметом научного знания, не чуждого и политической экономии.

Очевидно, в деятельности нашего героя имела место неудача в обыденно-рефлексивном применении техники герменевтического круга, причем неудача касалась и сферы герменевтической (экономист сам многого не понимал из-за неспособности перевыразить одну фиксацию рефлексии в другой), и сферы риторической: из герменевтических актов не возникло риторической программы экономиста, а ведь именно риторическая программа действий экономиста органически (обыденно-рефлексивно) переходит в герменевтическую программу

множества людей, потребляющих результаты умственного усилия экономиста.

... А вот Людвиг Эрхардт, будучи в 1948-1949 годах директором управления хозяйством в одной из зон оккупации разгромленной Германии, проблему построения герменевтической программы для потребителя решал, мобилизовав все радиовещание, которое часов по восемь в сутки объясняло публике, что такое товарно-денежные отношения и чем они отличаются от национального "социализма". Вообще у Эрхардта с диалектикой герменевтики и риторики дело шло пограмотнее, чем у нашего героя - вот и последствия разные получились... Впрочем, мы ведь здесь только про одну недоиспользованную технику поведали, а вон их сколько, и про каждую можно много забавных историй рассказать.

3. Понимание текста как предмет филологической герменевтики

Филологическая герменевтика - научная дисциплина, изучающая процессы понимания текста.

Пониманием текста обычно называют обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности. Опыт, обращаемый на текст, и индивидуален, и коллективен в одно и то же время: понимание одного человека может получить развитие в деятельности другого, а достижение этого другого может достаться и первому. В этой связи говорят об *интерсубъективности* понимания и понимаемых смыслов.

Следует иметь в виду, что вопрос о сущности понимания текста - один из самых трудных в филологии. Поэтому изучать понимание нельзя лишь на основе какого-то одного "самого твердого" определения. Определения понимания *предельны*, т.е. они лишь позволяют отграничить наш предмет изучения от других - в частности от мышления, сознания, знания. Сказанное относится и к уже данному здесь определению, и к другим, достаточно распространенным:

- Понимание - процесс постижения внутренних связей в содержании текста.
- Понимание - процесс постижения смысла (или смыслов) текста.
- Понимание - освоение чужих переживаний, мыслей и решений, опредмеченных в тексте.
- Понимание - движению к знанию, производство знания (хотя и не само знание).
- Понимание - воссоздание ситуации действия автора текста.

Все эти определения не являются "твердыми и окончательными", они лишь указывают на тему этой книги. Человек, стремящийся всесторонне изучить процессы понимания текста, сможет, поняв суть дела, дать и другие определения или расширить имеющиеся. Например, прочитав определение "Понимать - это подключать к целому" (это тоже верно), такой человек непременно заметит, что это "целое" у разных людей и в разные эпохи имеет разную широту, разный "горизонт". Заметит он и то, что этот "горизонт" расширяется по мере приучения к пониманию. В свое время на основании таких наблюдений было дано определение: "Полное понимание - горизонт горизонтов" [Kuhn 1940:120]. Множественность подобных определений в значительной степени вызвана тем, что понимание текстов имеет разные типы, причем эти типы иногда настолько различны, что покрывающее их единое слово "понимание", в сущности, скрывает их разнообразие, доходящее в действительности до противоположностей. То же можно сказать о типологии таких исследовательских предметов, как "понимающий человек", "текст",

"содержательность". Не поиск "окончательного определения", а лишь выявление различий и противоположностей в бытии каждого из этих предметов позволяет постичь сущность понимания текстов.

Вступая на такой путь изучения филологической герменевтики, принципиально необходимо иметь в виду, что понимание - деятельность собственно человеческая, поскольку в основе всей типологии понимания лежит способность пользоваться языком как знаковой системой, что свойственно только человеку. Самые сложные и высокие типы понимания текстов восходят (хотя и не сводятся!) к декодированию знаков обыденного языка: ведь текст закрепляет в языковых формах модель отношений действительности, точнее - закрепляет освоение ее человеком. Как уже сказано, при понимании имеет место стремление к освоению содержательности текста. Очень важно, что *это* освоение - лишь одно из моментов освоения человеком действительности вообще, поскольку различие способов освоения мира (способов предметно-практического, научного, художественного и др.) дублируется (хотя и не "зеркально") в типологических различиях понимания текста (см. ниже).

Понять текст, *освоить* его содержательность - значит для меня обратить весь *мой* опыт на текст и при этом принять *его* содержательность так, чтобы она стала частью *моей* субъективности, затем разделить его содержательность как отражение *чужого* опыта в согласии с *моим* опытом, далее выбрать из этого разделения (неявно протекающего анализа) то, что мне надо для моей деятельности. То, что при понимании я, в чем-то меняясь, остаюсь самим собой, не освобождает меня от стремления к истинности пониманию. Эта ситуация все время ставит меня перед вопросами, которые могут быть или не быть сформулированы, но по существу имеют такой характер: "Я понял, но что же я понял?", "Раз я понял не все, то как сделать, чтобы понять больше?", "А такого ли понимания, как у меня, хотел автор?", "А почему я понял не так, как мой знакомый?", "А достаточно ли глубоко я понял?", "Я не понял, то как сделать, чтобы понять?" и т.п. Очевидно, мы имеем здесь дело с *пониманием понимания*, т.е. с частным случаем *рефлексии* (другие случаи: знание о знании, память о памяти и т.п.). Рефлексия есть родовое понятие по отношению к пониманию, понимание и есть организованность рефлексии (определение Г.П. Щедровицкого), что очень важно для филологической герменевтики.

Итак, понимание - один из моментов *и* освоения действительности. Будучи при этом деятельностью, понимание и само может рассматриваться в ряде своих моментов. Слово "понимание" означает *и* процесс понимания (напр., "Он вчитывался, и все лучше понимал мысль Пушкина"), *и* стремление понять, *и* результат понимания ("Его понимание этого романа отличается от общепринятого"), *и* способность или готовность понять ("Смело иди к нему на прием, у него понимание хорошее"). Эти моменты часто смешиваются при обсуждении понимания, и этого смещения следует избегать. Дело, конечно, не в том, что в обыденной речи предложение "Я знаю" часто указывает на уверенность в понимании, а "Я понимаю" - на уверенность в знании, и даже не в том, что за понимание принимают "чувство уверенности в правоте" [кстати, такая трактовка понимания иногда поддерживается и в герменевтических сочинениях - напр., Dorsey 1971:141]. Значительно важнее то, что пренебрежение процессом понимания создает *превращенную* форму понимания - форму, в которой ее происхождение и сущность наличного бытия оказываются замаскированными. Нормальный процесс понимания имеет нормальную форму: я усматриваю в любом осмысленном отрезке текста смысл, читаю (или слушаю) далее, усматриваю дальнейший смысл в следующем отрезке и т.д. Второй акт усмотрения либо прибавляет второй смысл к первому, либо приводит к тому, что

первый смысл, взаимодействуя со вторым, как-то изменяется (или даже отвергается), но так или иначе происходит *наращивание и растягивание смыслов*. Текст состоит из множества осмысленных микроконтекстов, и смысл образования протекает от встречи со вторым микроконтекстом до встречи с последним. Весь этот процесс рефлексивен; рефлексивно, конечно, и его завершение, когда процесс застывает в результате (т.е. когда понимание превращается в знание и выступает поэтому как знание). Завершающий рефлексивный акт ставит меня перед вопросом "Что же я понял?", и я отвечаю на этот вопрос утверждением, которое в своих определениях обнаруживает процесс собственного становления. Иначе говоря, моя конечная рефлексия после, скажем, прочтения целого литературного произведения есть рефлексия очень большого опыта, возникшего *в процессе* восприятия, понимания, смыслообразования, наращивания смыслов, причем этот опыт складывается именно *в процессе* действий со множеством последовательных и логически взаимообусловленных микроконтекстов.

Совершенно другой итог складывается при пренебрежении процессом понимания, когда практически вся работа рефлексии активизируется только при выходе к результату. Таково, в частности, *эпифеноменальное* понимание - одна из превращенных форм понимания. Здесь процедура резко отличается от нормальной. Человек читает микроконтекст за микроконтекстом, и при этом, разумеется, декодируются знаки как носители значений. Например, каждая реплика "Вишневого сада" Чехова кажется понятной. Так, Петя Трофимов говорит:

Меня в вагоне одна баба назвала так: облезлый барин.

Соответственно, ориентированный на эпифеноменальное понимание читатель понимает, что одна баба в вагоне назвала Трофимова облезлым барином. При этом читатель не рефлексивен, а потому и не понимает, как в глазах людей выглядит герой, отвечающий этой репликой на вопрос, почему он в последние годы так постарел. Петя Трофимов говорит капиталисту Лопухину:

Вот как в смысле обмена веществ нужен хищный зверь, который съедает все, что попадает ему на пути, так и ты нужен.

При описанном способе понимания принимается к сведению, что хищный зверь все съедает на своем пути, что Лопухин - как хищный зверь или даже, что постаревший студент Петя Трофимов выразительно сравнивает капиталиста Лопухина с хищным зверем и т.д. и т.п.

Хотя при этом все знаковые ряды декодированы, от внимания ускользает *содержательная форма* микроконтекстов с их своеобразным синтаксисом ("Как в смысле обмена веществ нужен хищный зверь..."), претенциозными речевыми автоматизациями ("хищный зверь... съедает все, что попадает ему на пути") и другими весьма многочисленными признаками. Все эти признаки при данном способе понимания не приводят к наращиванию смысла. Например, претенциозные автоматизмы Пети Трофимова никак не приращиваются к смыслу претенциозных автоматизмов других героев, например, Епиходова, который тоже пользуется синтаксисом, сходным с Петей образом: "Наш климат не может способствовать в самый раз..." Вообще не замечается, что все герои говорят автоматизмами, да и вся содержательная форма текста не дает опыта, фигурирующего в рефлексии. Лишь когда прочитана вся пьеса, читатель описываемого типа впервые с начала ее чтения начинает углубленно рефлексировать: о чем пьеса? что ею сказано? кто из

увиденных мною героев выразил мысль автора? Поэтому понимание не приводит к освоению содержательности, а лишь создает эпифеномены содержания, взятого в качестве мнимого "результата понимания". Ошибочное понимание идейного содержания при этом довольно обычно: эпифеноменальность понимания есть его превращенная форма, дающая основание для *любой* декларации о содержательности. Литературоведы, утверждающие, например, что Петя Трофимов - "рупор" самого Чехова [Schneider 1967:548 и многие другие "исследователи" Чехова], конечно, "подтверждают примерами" результаты своего эпифеноменального понимания. Надо "доказать", что Петя - сторонник социального преобразования мира, и появляется "убедительная цитата", разысканная не в процессе чтения, а после него.

Трофимов. *Если у вас есть ключи от хозяйства, то бросьте их в колодец и уходите. Будьте свободны, как ветер.*

Аня (в восторге). *Как хорошо вы сказали!*

Для Чехова, очевидно, было безразлично, что один лжерадикал приводит "образное" сравнение, где "образ" имеет большую свежесть, чем в речении "Мадам, вы прекрасны как роза", а другой это "образное" сравнение хвалит. Литературовед, строящий интерпретацию на базе эпифеноменального понимания (или, что особенно вредно, автор школьного учебника по литературе), этим обстоятельством уверенно пренебрегает. Свое эпифеноменальное понимание всего произведения, достигнутое вне процесса последовательного, наращивающего и растягивающего смысл понимания всех микроконтекстов, он внедряет с таким упорством, что остается только "верить", что пьеса написана ради демонстрации вышеприведенных "страстных призывов" Пети Трофимова и, следовательно, является своего рода "патетической драмой". Оспаривается даже жанр "Вишневого сада", обозначенный Чеховым на титульном листе как "Комедия в четырех действиях". Между тем то, что Чехов знал жанр собственного сочинения, так же несомненно, как и то, что и жанр, и форму, и всю содержательность этой пьесы, как и всякого другого художественного текста, *нельзя понять вне процесса понимания.*

Любопытно, что утверждения и интерпретации, выведенные из эпифеноменального понимания, делаются не в 1904 году, когда впервые была поставлена эта пьеса, а много позже не только 1904-го, но даже и 1905 года, когда очевидным для всех образом было показано, что за социальное преобразование мира последовательно выступают не прототипы персонажей вроде Пети Трофимова, а люди совсем другого класса. В сущности, Чехов понял еще не написанные страницы истории лучше, чем иные филологи, "вооруженные" эпифеноменальным пониманием, прочли наличные страницы напечатанного текста.

При большой концентрации литературоведческих, литературно-критических произведений и школьных учебников, построенных на эпифеноменальном понимании, читающая публика и учащаяся молодежь перестают энергично учиться рефлексивному процессу: вместо действительного понимания текстов как осваиваемых предметов социальной действительности многие начинают принимать или выдавать за понимание способность находить цитаты, якобы подтверждающие эпифеноменальную декларацию того или иного филолога или автора учебника, основанную на понимании вне процесса понимания. Это наносит серьезный ущерб народному образованию. Превращенные формы понимания создают целое "царство фиктивной конкретности" (Петя Трофимов - борец за социальное преобразование, Воланд - напоминание о существовании дьявола и т.д. и т.п.).

Здесь мы подходим к главной проблеме филологической герменевтики - проблеме *непонимания*. Непонимание текста возникает при неосвоении герменевтической ситуации. *Герменевтическая ситуация* - ситуация, в которой можно либо понять, либо не понять текст. В этой связи социальный смысл герменевтической деятельности радикально различен в двух случаях. В первом случае филологическая герменевтика утверждает, что нет текстов непонятных, есть лишь тексты, кем-то не понятые. Во втором случае утверждается, что непонимание допустимо, простительно и естественно. Совершенно ясно, что последний подход противоречит принципам культуры, как противоречит им и эпифеноменальность понимания. Последняя, кстати, мешает отнюдь не только художественному образованию зрителей пьес и читателей романов, но и многому другому, например, человеческому контакту в условиях оперирования звучащими текстами на подъязыке разговорной речи (в качестве иллюстрации приведем эпифеноменальное утверждение "Я-то понимаю, чего ты хочешь, сколько бы ты это ни отрицал" в практике школьного учителя).

Очевидно, и действительное понимание, и превращенные формы понимания строятся на опосредствованиях. Эпифеноменальное понимание - такой результат опосредствований, "который в своих собственных определениях не обнаруживает процесса собственного становления" [Хамидов 1977:11]. Действительное понимание имеет противоположную характеристику. В частности, при чтении художественной литературы множество элементов художественной формы опосредуют процесс последовательного понимания микроконтекстов, процесс наращивания и растягивания смысла. При эпифеноменальном понимании, как видно из приведенных выше примеров из "Вишневого сада", средства художественной формы ошибочно воспринимаются как "избыточные". Преодоление этой ошибки при обучении вновь оказывается научением рефлексии: форма рефлектируется в смысле. Поэтому в обучении, приближающем учащихся к пониманию, большое место должны занять наблюдения над корреляцией между художественными выразительными средствами текста и опредмеченными в них смыслами, находимыми в рефлексивных процессах освоения содержательности текста (содержательность - единство содержания и смысла).

Приведенные здесь сведения о необходимости различать процесс и результат, понимание в процессе и понимание вне процесса - необходимое предостережение против всякого рода смешений при трактовке понимания. Необходимое разделение категорий представляет определенные трудности, поскольку процесс понимания текста совмещен во времени и с процессом мышления, и с процессом формирования содержательных знаний. Последние "переводят то, что мы понимаем, в форму "содержания", а затем, когда мы начинаем действовать, - в форму "действительности нашей деятельности" [Щедровицкий 1974б:90]. Кроме того, одновременно с пониманием, мышлением, образованием знаний имеет место некоторое *состояние* понимающего субъекта, которое рефлектируется в форме "*переживания*" (осознаваемого или не осознаваемого субъектом). Одновременность всех этих моментов деятельности не делает их тождественными, и при анализе деятельности понимающего человека соответствующие понятия и термины не должны "склеиваться". В противном случае могут иметь место отрицательные последствия, ничуть не меньше, чем те, о которых здесь же сказано в связи со "склеивкой" действительных и превращенных форм понимания. Отметим еще несколько таких склеек, постараемся их "расклеить".

Понимание приводит к овладению "сутью дела", владение же сутью дела обычно воплощается в понятиях. Вместе с тем ни владение понятиями, ни оперирование ими не равно пониманию (процессу понимания). Вообще логическое построение типа "приводит к X и не равняется X" и "восходит к X и не сводится к X" необходимы нам при описании сущности понимания. Это не всегда учитывается при трактовке понимания текстов. Во-первых, иногда трактуют выход к понятиям, вообще обходя вопрос о процессе понимания, так что у некоторых авторов получается, что понятия возникают у субъекта не из понимания, а "складываются сами собой" по ступенькам от ощущения до понятия, от рефлекса до умозаключения (напр., Плотников, 1967). Во-вторых, оперирование понятиями, необходимо имеющее место при интерпретации текста, часто ошибочно принимается за его понимание. Хотя интерпретация представляет большую ценность как осознанная организация рефлексии, все же нет оснований считать, что человек, не готовый интерпретировать текст, непременно его не понимает. Кроме того, во множестве случаев (особенно в условиях обучения литературе) можно видеть, как люди интерпретируют тексты, которых они не понимают. Предельная ситуация такого рода - интерпретация текста художественного произведения школьником, который вместо этого текста читал лишь интерпретацию в учебнике и слышал устную интерпретацию в исполнении учителя. Интерпретация непонятного или нечитанного текста - одна из наиболее трагикомичных превращенных форм "обучения" пониманию и "оперирования понятиями".

Часто встречается и непонимание герменевтических ситуаций - тех, в которых "надо требовать понимания" (от себя или других), и тех, в которых "и без того понятно". Планирование своих или чужих усилий по интерпретации текста, выбор материала для серьезного объяснения и многие другие действия в герменевтических ситуациях существенно зависят от этого различия. Вообще необходимо иметь в виду, что человек, с детства купаясь в море коммуникации, понимает очень многое и понимает очень часто, и не случайно говорят, что "понимать - это так естественно". Поэтому и необходимо уметь определять те места разрывов в коммуникации, в "естественном" процессе понимания, где требуется *герменевтическое усилие* - особая форма интенсификации мыследеятельности. Предельный случай недооценки этого требования - ситуация, в которой учитель объясняет зевающим от скуки школьникам то, что они самостоятельно поняли и к моменту объяснения уже *знают*. Например, учитель рассказывает, что сюжет "Вишневого сада" очень прост: имение Раневской за долги продается с аукциона, хозяева уступают его без борьбы, Варя страдает от личного неблагополучия, в репликах разных лиц раскрывается история жизни Раневской, муж которой умер от шампанского и т.д. и т.п. Учитель и ученики длительно рассказывают все то, что так легко понять, т.е. то, что в этом тексте "понимается само собой", но при этом так и не делается усилия, которое нужно для понимания блестящей художественной идеи пьесы, т.е. для преодоления разрыва в коммуникации между Чеховым и современным школьником, да и не только школьником. Объяснение понятного оставляет непонятное непонятным, как, впрочем, и "готовая" интерпретация текста одним человеком (например, учителем) не превращает другого человека (например, ученика) из непонимающего в понимающего.

Утверждая, что "понимать - это естественно", не следует, впрочем, допускать еще одной "склейки" понятий. В частности, нередко смешиваются понимание как индивидуальная способность и понимание как факт социального бытия индивида. Иногда представляют дело таким образом, будто в мозгу индивида находится некий "механизм понимания", который у одаренных людей "работает" лучше, чем у прочих.

То, что мозг - субстрат мыследеятельности, не вызывает никаких сомнений, но все же процессы понимания не психофизиологичны, а социальны, т.е. не столько индивид "овладевает пониманием", сколько понимание, наличное в обществе, "овладевает индивидом". До сих пор, однако, находятся авторы, которые "общую способность" воспринимать и понимать художественные тексты ставят в зависимость от "силы возбуждительного процесса", от свойственных людям различий в типах высшей нервной деятельности [напр., Калининский 1978]. Этот психологизм в герменевтике иногда считают "проявлением материализма".

Сложность процесса понимания текста заключается в том, что *коллективный* опыт обращается на текст в форме *индивидуального* усилия освоить содержательность текста. Сама эта содержательность тоже общественно значима, но оптимальные техники понимания (наборы герменевтических приемов) каждый должен оптимально выбирать сам. Путем собственного рефлексивного действия фиксируется индивид и грани понимаемого - те стороны осваиваемой содержательности текста, которые лично и социально наиболее существенны для каждой данной герменевтической ситуации (одна грань понимаемого - "что стремился сказать автор", другая - "что это место текста говорит современному человеку", третья - "что из понятого я могу включить в мою деятельность" и т.д.).

Конечная социальная *цель филологической герменевтики* - помочь коммуникации людей в разнообразнейших герменевтических ситуациях, включая и "чтение в душе" при рецепции речевых и других произведений культурной и коммуникативной деятельности других людей, преодолеть непонимание человека человеком. Педагогическая позиция в герменевтической деятельности предполагает научение коммуникантов рефлексии: чтобы отреагировать на объективную сторону герменевтической ситуации ("Что он хочет передать?"), необходимо отреагировать и на субъективную сторону ситуации ("Знаю ли я это, и каким образом я это знаю?"). В этой связи герменевтическое исследование должно установить, каким образом протекает рефлексия, каким образом понимание ведет к толкованию (и толкование - к пониманию), каким образом совмещается освоение объективности сообщаемого (например, "Петр добр") и субъективности сообщающего (например, каков тот, кто говорит: "Петр добр"). Совмещение этих двух сторон в понимании текста - превышение пределов того, что в нем непосредственно содержится - необходимым образом варьирует оптимумы понимания: выход к смыслу через содержание текста и выход к содержанию через смысл текста. Конечная цель филологической герменевтики - сделать так, чтобы это всегда умели делать все.

Значение этого требования трудно переоценить: ведь "человек повсюду имеет дело с текстом, так как реальный объект дан ему лишь на уровне обихода или узкой специализации" [Дридзе 1976:121]. В человеческой деятельности очень заметную роль играют и понимание текстов, и производство текстов, подлежащих чьему-то пониманию. Именно *в тексте, а не в языковой системе* опредмечена человеческая субъективность. Когда говорят, что язык - объективатор субъективности [напр., Cassirer 1923:I:208, сл.] и стараются подтвердить это этимологически, на деле все же апеллируют к древним текстам, а не к синхронным срезам древних периодов языковой системы.

Сложилось несколько трактовок самого понятия "текст" от более широких до узких. Все они существенны для филологической герменевтики, хотя она, как дисциплина, собственно филологическая, непосредственно занимается только вербальными текстами. Самая широкая трактовка понятия "текст" заключается в

том, что текст выступает как общее название для продукта человеческой целенаправленной деятельности, т.е. как материальный предмет, в генезисе которого принимала участие человеческая субъективность. При узкой трактовке текст выступает как произведение речи.

Художественный текст выступает как опредмеченная субъективность, в системе его материальных средств усматриваются опредмеченные реальности сознания, сложившиеся в деятельности человека идеальные реальности, смыслы, коррелятивные со средствами текста. Понимание такого текста выступает как частный случай распремечивания, т.е. усмотрения субъективных реальностей (моментов деятельности) при восприятии материальных средств текста. Трактовка текста при таком подходе позволяет изучать процессы понимания либо текстов культуры в целом, либо отдельной разновидности текстов культуры (например, живописи, вербального литературного текста и т.п.), что делает филологическую герменевтику частным случаем *герменевтики культуры*. Последняя существенна в той мере, в какой деятельность человека объединяет тексты культуры как объекты понимания.

Среди филологических дисциплин герменевтика занимает место, сопоставимое с местом литературоведения и лингвистики в том, по крайней мере, отношении, что каждой из этих трех дисциплин в исследовательской работе можно заниматься отдельно, но достичь успехов в теоретическом исследовании, в практическом понимании и в педагогическом распространении готовности к пониманию можно только при наличии кругозора во всех трех дисциплинах. Особенно существенно это для педагогической работы в школе, где учитель не может быть ни "лишь литературоведом", ни "лишь лингвистом", ни "лишь герменевтиком", а должен быть именно *учителем-филологом*. Все три названные филологические дисциплины трактуют процессы, передающие идеальные реальности средствами текста, но они делают это под разными углами зрения. Например, не герменевтика, а литературоведение и литературная критика могут установить меру соотношенности вымысла и документа в тексте, но они, как правило, не устанавливают, какие средства текста коррелятивны с теми или иными вымыслами, понимаемыми и актуально переживаемыми современным человеком при чтении текста. Лингвистика изучает эти средства, но скорее в виде инвентаря, чем в виде орудия понимания того или иного эпизода. Например, лингвист [Андреева 1970:235] пишет, что в "Моих университетах" Горький "для передачи состояния" использует такие средства: "глагол, наречие, имя существительное в разных падежах, прилагательное, причастие, деепричастие, слова категории состояния, сравнение". Эти сведения так же правдивы и так же мало помогают школьнику понять конкретно данный текст, как и сообщение литературоведа школьнику о том, что В.Г. Белинский назвал роман Пушкина "Евгений Онегин" энциклопедией русской жизни. Это указание Белинского, безусловно, относится к числу гениальных, однако современный школьник готов лишь поверить авторитетному суждению: ему несравненно труднее самому понять то же, что понял Белинский. Последний, например, несомненно "знал" (результативно получил из процесса понимания), что описание бала у Лариных есть еще одно, причем социально существенное, средство создания образа критично настроенной и ориентированной на передовой нравственный идеал Татьяны, для которой сборище гостей на балу - параллель к сборищу чудовищ в ее страшном сне (во сне - "Другой с петушьей головой", на балу - "Уездный франтик Петушков"; во сне - "Череп на гусиной шее, в красном колпаке", на балу - "Мосье Трике в очках и красном колпаке" и мн. др.). Однако это "знание" не может быть достигнуто школьником без соответствующих интерпретаций и других

герменевтических учебных процедур.

И литературоведение, и герменевтика, и лингвистика ориентируются на понимание текста, но понимание это дефектно без единства каждой данной дисциплины с двумя остальными. Следует также иметь в виду, что, кроме филологической герменевтики, существуют и другие герменевтические дисциплины, приносящие результаты, иногда существенные если не для понимания текстов, то хотя бы для разработки методик и техник понимания. Это, во-первых, *семиотическая* герменевтика, пытающаяся все процессы понимания свести к декодированию знаковых форм в абстракции от человеческой рефлексивной способности. Во-вторых, это герменевтики *родов искусства*, отличающиеся от филологической герменевтики лишь характером рассматриваемого материала для понимания. В-третьих, это *историографическая* герменевтика, обращенная на исторические документы и свидетельства, взятые в качестве произведений речи известных и неизвестных авторов, обладающих подлежащей уяснению субъективностью. В-четвертых, существует *юридическая* герменевтика, занимающаяся, главным образом, способами обнаружения преднамеренно скрытых смыслов в произведениях устной и письменной речи. В-пятых, большое распространение получила *философская* герменевтика.

Как мы видим, в современной системе филологических и нефилологических наук филологическая герменевтика занимает достаточно определенное место, имеет свой исследовательский предмет и свои исследовательские методики.

Первоначально существовала *только* филологическая герменевтика, к полученным ею выводам с древнейших времен обращались и в ситуациях, изучаемых ныне прикладным языкознанием и текстологией. Уже в законах Ману, написанных на санскрите, предписывается оценивать искренность показаний допрашиваемого по паралингвистическим признакам. В античной европейской и ближневосточной традиции постоянно высказываются общие соображения о том, что выразительные средства произведений звучащей речи позволяют проникнуть в субъективность личности, поскольку "испытание человека в разговоре его" ("Книга премудрости Иисуса, сына Сирахова", 27, 5-6). Паремология многих народов дает нам пословицы с той же мыслью, напр., рус. "знать птицу по перьям, а человека - по речам", нем. *Wie der Mann, so die Rede* и т.п. Пословицы эти могли сложиться и под влиянием античной и библейской традиций. Во всяком случае, Сенека [Epist, 20 ad Lucillum] пишет: *Qualis vir, talis oratio*, а Цицерон [De leg. I] прямо указывает на речь как "толкователя духа": *Interiores mentis est oratio*.

Аналогичные высказывания имеются у Сократа, Исократ, Горация, Платона. Гораций требует строить драматургический текст таким образом, чтобы реципиенту было легко по текстовым формам усмотреть социальные различия персонажей. Термин *Hermeneia* употребляется Эсхилом [Agamemnon: 616] и Платоном [Политика: 290]. Герменевтом называли человека, который помогает понять или имеет ремесло учителя понимания. Считалось, что слово "герменевт" происходит от имени бога Гермеса - посланника богов и толкователя их приказов. Имеется обзор высказываний античных герменевтов [Geissner 1968].

Мысль о соотносительности "движений души" и средств речевого выражения и о возможности превратить "описание внутреннего опыта" в философское занятие при переходе к "высшим материям" была высказана неоплатониками (Плотин).

Христианская герменевтика энергично разрабатывала соответствующие темы. Шагом вперед по сравнению с античной герменевтикой было признание синтеза понимаемого материала: живопись, музыка, литература трактовались герменевтической теорией в единстве, причем все с той же установкой на "психагогику" - "вождение души". Поэтому совмещение риторических и герменевтических церковных штудий усугублялось. Ритор Прокопий из Газы (ок. 500 г.) анализировал картины по принципу "читать в душе по чертам тела". Филострат Младший (Византия) отмечал, что поэзия и живопись имеют "способность невидимое сделать видимым".

Вместе с тем, существовавшее в зачатке античное представление о единстве смыслов и средств их выражения заменилось в христианстве убеждением в абсолютном примате содержания. Один из виднейших представителей христианской патристики Григорий Нисский (ок. 335 - ок. 394) утверждал, что в произведении искусства надо только "увидеть идею (*eidos*)", а не цветовые пятна картины или же "словесные краски" текста. Отказ герменевтики от овладения содержанием через воспринимаемую форму, восторг перед "прямым усмотрением" смысла, пренебрежение операциями соотнесения смыслов и текстовых форм - один из источников того субъективизма в интерпретациях, который не изжит до сих пор (см. выше об эпифеноменальном понимании). Большое значение для развития филологии и культуры в целом имело появление на рубеже XVIII-XIX веков книги Ф. Вольфа (Fr.A. Wolf, 1759-1824) *Vorlesungen über die Enzyklopadie der Altertumswissenschaft*. Хотя основная теоретическая мысль Вольфа - "понять мысль другого, как он сам ее понимает" - лишена диалектики, все же работа Ф. Вольфа сыграла положительную роль и как поворотный пункт к толкованию светских текстов, и как действенное возражение эпигонам христианской экзегетики. Та же линия была продолжена А. Беком (A. Voelckh, 1785-1884). Последний считал, что задача филологической герменевтики и филологии в целом есть "узнание произведенного человеческим духом, т.е. узнание познанного". Здесь "индивидуальная интерпретация" обращается на "субъективность, отраженную в речи".

Направление Вольфа и Бека развивается в филологии до сих пор. Недостатки этой линии развития - преимущественное внимание к рациональной интерпретации при недооценке собственно понимания, вера в наличие "единственного толкования", пренебрежение ролью неосознаваемых процессов в герменевтической ситуации, длительное отсутствие новых идей в герменевтических методиках. Текст берется как "данность", а не как часть *развивающейся* социальной действительности, и уверенность в том, что филолог-интерпретатор знает "истину в последней инстанции" о "подлинных движениях души" продуцента, вновь **** приводит герменевтику к субъективизму.

Последнему способствует и распространенность позитивистской методологии среди части филологов, поверивших, что понимание может изучаться и моделироваться методами естественных наук, якобы не нуждающихся, по мнению позитивистов, в общих понятиях типа "сознание", "опредмечивание" и пр.

Эти настроения давно начали проникать в методологию науки, и не случайно *антипозитивистская* герменевтика начинает складываться раньше широкого распространения позитивизма. Так, Ф. Шлейермахер (1768-1834), основатель объективно-идеалистической герменевтики, определял понимание как "самоотыскание мыслящего духа", т.е. как "встречу" одного субъективного "духа" с другим и превращение их в "единый дух" на основе опредмеченного в тексте

мышления. Как писал другой представитель той же герменевтической школы [Ast 1808], "всё выходит из единого духа и устремляется в единый дух".

Обновление герменевтики было на определенном этапе ее развития реакцией на позитивистскую концепцию становления знания. Было выдвинуто положение о недопустимости абсолютизации методов естественнонаучного объяснения. Необоснованная абсолютизация сходства и становления естественнонаучного и социального знания была заменена абсолютизацией их противоположности. Вместе с тем, это становление теоретических позиций пошло на пользу развитию герменевтики, хотя противоборствующие лагеря так и не смогли сделать как будто естественного вывода о необходимости разрабатывать типологию понимания текстов по критерию типов герменевтической ситуации. Свойственные обеим школам тенденции к универсализациям не позволили им заметить, что и содержательность текстов, и ситуации, в которых осваивается эта содержательность, обладают большим разнообразием и с точки зрения соотношения объективности и субъективности, и с точки зрения соотношения многих других опредмеченных в тексте готовностей человека оперировать категориями.

Впервые термины "объяснять" и "понимать" были противопоставлены Й. Дройзенем в середине XIX века [Droysen 1858], причем первый термин был привязан к естествознанию, второй - к общественным наукам.

Начались поиски "метода понимания". Таковым было объявлено "вчувствование" (эмпатия) [Simmel 1892]. Соответствующие теоретические идеи были синтезированы и развиты В. Дильтеем (1833-1911), который во множестве работ проводит ту мысль, что в "науках о духе" (Geistwissenschaften) понимание равно переживанию, а потому герменевтика есть "понимающая психология", т.е. метод описания переживаний. Поскольку "переживание содержится в выражении" [Dilthey 1924:VI:31], оно постигается путем интуитивного "проникновения в жизнь". При этом от внимания Дильтея не ускользнуло, что понимание собственных переживаний и понимание чужих переживаний - не одно и то же, поэтому были предложены разные "герменевтические методы" - интроспекция и эмпатия. Эти "методы" тесно объединялись: понимание трактовалось как "нахождение Я в Ты" (поскольку "дух понимает лишь то, что он создал) и как "выражение жизни".

В этом направлении герменевтики содержалось, хотя и в мистифицированной форме, определенное рациональное зерно. Во-первых, текст рассматривался как "письменная фиксация субъективности". Это определение верно применительно к художественным текстам. Во-вторых, для филологической герменевтики существенно, что индивидуальное становление знания при понимании (или непонимании) текстов разного типа протекает по-разному. Если я не понял текста о земной гравитации, гравитация все равно будет на меня действовать; если же я не понял текста "Очарованного странника" Н.С. Лескова, то идейно-художественная содержательность этого текста (да и всего произведения) на меня адекватно действовать не будет. Если же я пойму оба текста, т.е. в результате обогащу себя знанием, то это обогащение будет существенно различным в одном и другом случае. Автор первого текста строил его таким образом, чтобы программировать мой логический процесс применительно к содержанию текста. Автор второго вообще строил текст не столько по программе содержания как состава будущего знания и состава частей будущего знания, сколько по программе смыслов, к которым я должен приобщиться. При чтении текста Н.С. Лескова в оптимальном случае у

читателя действительно возникают чувствования, состояния и отношения, рефлексирование над которым действует на личность читателя также и в том случае, когда это рефлексирование не презентуется сознанию, а лишь реактивизирует рефлексивный опыт сходных (или содержательно родственных) чувствований, состояний и отношений. Термин "переживание" с описываемого времени укоренился в герменевтической практике для обозначения неосознаваемой или нечетко осознаваемой рефлексии над опытом чувствований, состояний и отношений, провоцируемых текстом. Для нерефлектированных состояний используется термин "эмоция".

Поскольку *при интерпретации текста переживания рефлексированы сознательно* и становятся элементами знания о тексте, они могут быть достаточно точно описаны словесными средствами, обозначиться словами, т.е. выступить как *значащие переживания*. Очевидно, "интуитивность" переживания не является единственным способом его манифестации: интерпретация художественного текста - в принципе такое же *объяснение*, как и всякое другое, и оно так же необходимо в филологической деятельности, как объяснение необходимо в научной деятельности химика. Кстати, научный текст (хотя и реже, чем художественный) может побуждать реципиента к значащим переживаниям, которые могут осознанно или неосознанно рефлексироваться, но это не делает текста по молекулярной физике "опредмеченным переживанием".

Новые идеи, существенные для статуса филологической герменевтики, были предложены Э. Гуссерлем. Он показал, что идеальные реальности, опредмеченные в текстах культуры, образуют открытую систему и при этом поддаются типологизации. Далее выяснилось, что идеальные реальности (смыслы) "интенциональны", т.е. обращены на объект, что вместо ограниченного набора опредмеченных идеальных конструкторов ("любовь", "воспоминание" и т.п.) дает неограниченный набор опредмеченных смыслов типа "любовь этого человека к широкому простору морей" или "память о том, каким красным партизан Сергей видел себя тогда, когда делалась эта фотография". Далее, стало ясно, что идеальные реальности такого рода, опредмеченные в тексте, могут по-разному подвергаться рефлексии. Они могут либо стать предметом знания ("Я *знаю*, что этот текст - о переживании этим человеком любви к широкому простору морей"), либо средством *реактивации* собственных переживаний реципиента, зависящей от "горизонта понимания" (читая о герое, любившем простор морей, реципиент вновь испытывает чувство привязанности к родным местам, хотя бы и далеким от моря), либо средством *провоцирования* новых переживаний (например, любви к широкому простору морей, которых реципиент никогда не любил и даже не видел до встречи с этим пассажиром в тексте). Эти эффекты могут совмещаться, но они получаются в результате *разных техник* понимания, действующих, впрочем, одновременно в разных сочетаниях.

Техника, приводящая к формированию у реципиента определенной программы значащих переживаний, названа Гуссерлем "феноменологической редукцией". Для осуществления "феноменальной редукции" надо "взять действительность за скобки" и "жить в той действительности", которая образует "мир этого текста". Дело касается особой формы переконцентрации установки (от неактуального для понимания материала к актуальному для понимания), при которой возникает своеобразное субъективное состояние реципиента, программируемое данным текстом. Такие явления очень распространены при оперировании текстами культуры. Например, актер, к которому по роли обращаются как к Дону Карлосу, не занимается в момент

этого обращения деятельностью припоминания того несомненного и объективного факта, что час назад к нему столь же адекватно обращались как к Сергею Петровичу Смирнову. Аналогичным образом школьник, зачитавшийся текстом романа Вальтера Скотта "Айвенго" и услышавший просьбу бабушки сходить в магазин за хлебом, отрывает глаза от книги и несколько секунд находится в подобии "сумеречного состояния" от удивления, что перед ним не средневековые рыцари, а его современные родственники. Во многих герменевтических ситуациях эта форма практического художественного абстрагирования реципиента - такая же "рамка" для ряда конкретных техник понимания, как распрямление форм текста или реактивация прошлого опыта переживаний.

Даже и после смерти Э. Гуссерля, при распространенности сочинений и взглядов лишь его не столь значительных последователей, феноменология служит основанием для единственного сообщества авторов, специально занимающихся идеальными реальностями. Эта тематика очень существенна для развития как филологической герменевтики, так и некоторых других дисциплин, особенно педагогики. Без феноменологии текста невозможно построить типологию понимаемого (в том числе вызывающего трудности понимания) художественного текстового материала.

Это тем более существенно сейчас, на рубеже XX и XXI веков, когда тексты всех видов искусства дают смыслы очень уплотненно и поэтому во множестве случаев ограничивают роль средств *прямой номинации*, простого знакового наименования идеальных реальностей, релевантных для организации понимания. В традиции классической художественной литературы эта линия начинается с Достоевского и Диккенса. А. Гайдар не начинает "Чука и Гека" с сообщений такого рода: "Отец этих двух мальчиков находился в длительной командировке в отдаленной местности, которая казалась оставшимся в Москве сыновьям чем-то пронзительно-увлекательным, похожим сразу и на песню, и на волшебную сказку, и если разобраться в сути дела, то мальчики были правы". Гайдар начинает по иному: "Жил человек у синих гор", и в этом предложении, весьма сложном по художественной структуре и при этом обеспечивающем художественное "переживание простоты", содержательно присутствует в опредмеченной форме все упомянутое в только что приведенном прямо-номинарующем тексте и намного больше упомянутого. Современный филолог умеет интерпретировать корреляции десятков текстовых средств этого начального предложения из четырех слов с очень важными смыслами, которые программируются в тексте Гайдара для реципиента, но задача герменевтической деятельности заключается как раз в том, чтобы научить всю массу реципиентов, во-первых, понимать такие тексты без интерпретации, во-вторых, непосредственно усматривать преимущества идейно-содержательных текстов над текстами "кича", лезущего по все щели.

Вопрос о субъективных реальностях текста - это вопрос о том, что в тексте может содержаться, и о том, как эту содержательность следует осваивать, и о том, как оптимальные способы этого освоения можно распространить. Внимание к опредмеченным в тексте смыслам, в том числе очень частным и дробным, усугубилось в филологической герменевтике XX века не без влияния Эдмунда Гуссерля. Значимые переживания (под названием "интенциональные чувства") типа "убедительность того-то и того-то", "подозрительность в отношении достоверности того-то и того-то" были противопоставлены "не-интенциональным" низшим эмоциям [Husserl 1975:50], т.е. были положены начала классификации идеальных реальностей.

4. Позиции в герменевтической деятельности.

Выход в рефлексивную позицию в связи с практической деятельностью.

Филологическая герменевтика должна представить понимание как процесс деятельности и установить оптимальное положение человека в этом процессе или по отношению к нему. Подобно тому, как нет непознаваемого, нет и недоступного пониманию, т.е. нет текстов, которые нельзя понять, а есть лишь непреодоленные герменевтические ситуации, есть лишь тексты, которые кем-то *еще не* поняты. Преодоление этой непонятности зависит, разумеется, от того, что человек делает, чтобы ее преодолеть. Нетрудно показать, что человек в этой деятельности понимания, взятой не узко-психологически, а социально, может стоять в *разном* отношении к самому процессу понимания как способу освоения содержательности текста. Эти различия выступают как *различные* позиции человека в деятельности понимания. Все эти позиции одинаково важны социально. Знание об этих позициях, конечно, не есть замена готовности понимать тексты, а есть знание о том, что значит "заниматься пониманием": эти занятия одновременно различны и едины. Остановимся на важнейших из позиций в герменевтической деятельности.

Позиция, в которой человек не занят непосредственно пониманием текста, а лишь выясняет, что такое понимание, есть исследовательская позиция. Эта позиция - *внешняя* по отношению к процессу понимания. Это, разумеется, вовсе не значит, что такая позиция "не важна" для практики. В рефлексивном акте человека, стремящегося к пониманию и презирающего самообман, непременно возникает вопрос: "Вчера я сказал себе, что понял этот текст, но сегодня я стою перед вопросом, можно ли назвать мое вчерашнее понимание подлинным пониманием; но если вопрос именно в этом, то что же такое подлинное понимание?" Такая постановка вопроса - манифестация частного случая *выхода в рефлексивную позицию*, но из этой позиции непременно происходит и выход в позицию исследовательскую: человек стремится не только понять текст, но и *знать о понимании*, чтобы в дальнейшем рефлексия лучше организовывалась и у него, и у других, чтобы эта лучшая организованность давала лучшее понимание, а через него - и наиболее полное, подлинное, объективное, истинное знание предметных содержаний. Поэтому, в конечном счете, исследовательская позиция в понимании - не "удел избранных", а занятие для всех.

Нельзя научить массы людей рефлексии и вывести их к подлинному пониманию всех текстов, если не распространять *знаний о понимании*.

Вторая важнейшая позиция в герменевтической деятельности - *практическая*. Здесь человек находится не вне процесса деятельности, а *в нем самом*, т.е. он делает то, что понимает текст, непосредственно осуществляя процесс понимания. Поэтому практическую позицию можно также назвать *внутренней*. Эта внутренняя позиция варьируется в зависимости от ситуации и цели деятельности, и варианты выступают как более частные позиции. При установке на выход к знаниям через понимание можно говорить о *познавательной* позиции, при понимании ради нахождения решения - об *эвристической*, при установке на отделение истинного понимания от ложного - об *ориентационной* и т.д. Внутренняя позиция не всегда приводит только к знанию: например, в *коммуникативной* позиции может быть достигнуто *приобщение* к чувствам и переживаниям автора или персонажа текста.

Вообще иерархия позиций в пределах внутренней (практической) позиции - достаточно сложная и разветвленная. Например, от собственно познавательной позиции можно отделить *познавательно-критическую* позицию, связанную с тем, что понимающий имеет установку не только получить из текста знание, но и выступить в роли критика этого знания или предложенного пути выхода к нему. Аналогичным образом выделяется и *познавательно-оценочная* позиция. Какое-то место принадлежит и *гедонистической* позиции, в которой человек понимает ради наслаждения пониманием, что очень распространено при понимании невербальных текстов (напр., музыки). Гедонистическая позиция, впрочем, родственна в герменевтической деятельности позиции самовоспитания, входящей уже в *педагогическую* позицию.

Последняя является третьей "большой" позицией, выступая как своего рода "мостик" между позициями внешней и внутренней. Человек, ставший в эту позицию, может играть разные роли. Это дает нам позиции *обучения рефлексии* других людей, *интерпретационную* позицию (делаются интерпретации, согласившись с которыми, обучаемый корректирует и дополняет ранее полученное понимание текста), *демонстрационную* (человек дает образцы понимания), *фиксационную* (фиксация различий в понимании одного и того же текста разными людьми), *воспитательную* и *самовоспитательную*, *преобразовательную* (обоснование несогласий с чьим-либо ходом понимания), *исполнительскую* (показ того, как реагировать на требование "пойми"), *режиссерскую* (подсказки другим в их процессе понимания), собственно *риторическую* (программирование чьего-либо понимания средствами своей речевой деятельности), *риторико-критическую* (преодоление у других ошибочного тезиса "Что понятно для меня, то понятно для других", т.е. критика обращена на способ изложения как "ступеньку" в разделенном между людьми процессе понимания), *критико-дидактическую* (сходный случай, но критика обращена на процедуру объяснения).

Набор частных позиций, которые мы здесь неполно перечислили в пределах "большой" педагогической позиции - подтверждение того, что филологическая герменевтика выступает не как наука, а как деятельность, чего, например, нельзя сказать об исторической грамматике или сравнительной интонологии. Укрепление в позициях этой деятельности, разумеется, требует научных знаний и научных разработок, а разделенность позиций предполагает их *кооперацию*. Вместе с тем кооперация - это не "склейка", не неразличимость. Последняя имеет место, например, тогда, когда позитивист спорит с феноменологом о том, что есть "главное" в герменевтике - дискурсивность объяснения или интуитивность усмотрения. В действительности предпочтение тому или другому отдается в зависимости от позиции, занятой человеком не в теории, а в деятельности. Заниматься в учебных целях интерпретацией текста невозможно без дискурсивности и без осознанного рефлексирования над имеющимся опытом понимания. Однако такая дискурсивность превращается в серьезную помеху для понимания, когда нужно быстро практически "прочитать" по лицам первоклассников, кто из них действительно испугался при ударе грома.

Очевидно, нахождение позиции достигается через рефлексия, обращенную *и вовне и вовнутрь*, т.е. через объективную оценку герменевтической ситуации и - одновременно - через "самоопределение" субъекта герменевтической деятельности. Определив позицию, естественно быть в состоянии четко объяснить ее другим людям. Например, при учебной интерпретации текста вопрос "Что ты видишь в тексте?" дает очень мало, пока учитель не нашел способа довести до ученика, что в

данный момент учитель находится не в роли лица, проверяющего факт прочтения того, что Н. женился на Т., а в роли лица, стремящегося натолкнуть учеников на усмотрение смыслов, не данных средствами прямой номинации. О смешении рецепции и интерпретации, практики понимания и исследования понимания писали [напр., Groeben 1977], но обычно не обращали внимания на то, что это - лишь частные случаи пренебрежения разделенности позиций.

Ниже приводятся предварительные сведения, нужные для выхода в исследовательскую позицию в герменевтической деятельности.

А. Разнообразие типов понимания

Известно о существовании многих таксономий процессов понимания. Возможно, наиболее существенна все же та таксономия, в которой типы понимания художественного текста номинально совпадают с типами понимания всякого вообще текста (включая и тексты невербальные). Эта общая герменевтическая таксономия, взятая вне связи с художественным текстом, не предполагает иерархического расположения типов понимания. Вместе с тем при обращении этой же таксономии на художественные тексты мы, как уже отмечалось выше, сталкиваемся с иерархическим расположением этих типов понимания, с их функционированием в качестве восходящего ряда уровней:

1. Семантизирующее понимание, т.е. "декодирование" единиц текста, выступающих в знаковой функции.
2. Когнитивное понимание, т.е. освоение содержательности познавательной информации, данной в форме *тех же самых* единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание.
3. Смысловое ("феноменологическое", распредмечивающее) понимание, построенное на распредмечивании идеальных реальностей, презентуемых *помимо* средств прямой номинации, но опредмеченных все же именно в средствах текста.

Фактически под термином "понимание художественного текста" бывают скрыты очень разные случаи - 1, 1+2, 1+2+3, 2, 1+3. Нетрудно показать, что к социально-адекватному восприятию искусства (в том числе и более всего литературного) подводит только случай с конфигурациями 1+2+3. Остальные сочетания являются, для случая с художественным текстом, дефектными, однако существующая методика обучения (а отчасти и литературная критика) способствует существованию и этих типов дефектного понимания, особенно существованию случая 1+2, при котором тексты с очень значительной идейно-художественной ценностью организуют значащие переживания реципиента на уровне переживания "кича".

Смысловое понимание в англо-американской герменевтике стали в последние десятилетия называть немецким словом *Verstehen*, чтобы отделить его от семантизирующего и когнитивного (*comprehension*) понимания. В философской герменевтике *Verstehen* почти обожествляется. К.-О. Апель [Apel 1967] полагает, например, что от *Verstehen* зависят и *comprehension* и *understanding*.

Впрочем, в не меньшей мере обожествляют семантизирующее и когнитивное понимание, противопоставляя его смысловому. Вопрос о понимании человеческой субъективности долго не ставился, ибо, как говорил Т. Гоббс, "что не есть тело ... есть ничто и, следовательно, нигде не существует". Передача идеальных

реальностей, составляющая сущность смыслового понимания, естественно, включалась при подходе, который, например, применил Ж.-О. Ламетри (1709-1751) к становлению знания: "Все сводится к звукам или словам, которые из уст одного посредством ушей попадают в мозг другого, который одновременно с этим воспринимает глазами очертания тел, произвольными обозначениями которых являются эти слова" [Ламетри 1970:613].

Разумеется, апофеозы семантизирующего понимания продолжались и позже, всегда сопровождаясь "разоблачениями" смыслового понимания. Мысль Декарта о том, что "аффекты" несравненно "ниже" разума, в трактовках понимания текстов культуры всегда реализовывалась как исключение смыслового понимания из типологии понимания вообще. Если в рационализме Просвещения не было различия чувств животного и собственно человеческих чувств, то и в иных писаниях наших дней вся человеческая субъективность сводится к "эмоциям" очень небольшого перечня. Нашлись и в наше время авторы, которые не заметили, что чувства социализировались и "непосредственно в своей практике стали теоретиками" [Маркс 1956:592]. В советской и постсоветской научной литературе можно поэтому время от времени прочесть о необходимости "бороться против ложных эстетических теорий", рассматривающих искусство как выражение субъективности художника [напр., Басин 1973:181]. Эти "разоблачения" подрывают самую возможность развивать понимание в ходе художественного освоения действительности: произведение искусства превращается в этих трактовках в зеркальное отражение описываемого внетекстового объекта, ради ознакомления с которым якобы и существует искусство. Поскольку текстам культуры - и, в частности, текстам искусства, включая и художественную литературу - отводится только когнитивная роль, то и понимание этих текстов выступает только в требовании семантизирующего понимания: если в "Вишневом саду" упомянуто, что Петю Трофимова назвали облезлым барином, то для понимания соответствующей ситуации достаточно знать значение слов "облезлый" и "барин". Нетрудно показать, какой вред эти "установки" наносят народному образованию.

Впрочем, наши возражения против вульгаризаторских недооценок третьего (смыслового) типа понимания текста вовсе не означают, что первый (семантизирующий) тип понимания может стать "ненужным" или "неважным". Герменевтическая проблематика неизбежно *начинается* там, где есть знаковая ситуация - наличие означаемого и означающего в их взаимоотношениях. Но начинаться - это еще не значит полностью сводиться.

Почти то же самое надо сказать и о роли второго (когнитивного) типа понимания. Необходимость в нем не "отпадает" при появлении необходимости понять реальности сознания, определенные в тексте. Так, совершенно ясно, что понять "Тихий Дон" - это, в первую очередь, понять художественную идею, т.е. содержание гениально разработанного М. Шолоховым художественного образа "крестьянского Гамлета". Не менее ясно, что на пути к этому (смысловому) пониманию нельзя "пройти мимо" как семантизирующего понимания (не зная русского языка, нельзя понять ни одной ситуации, в которой развивается образ), так и понимания когнитивного. Действительно, не получив благодаря когнитивному пониманию пусть даже частного знания, скажем, о различиях между хутором и станицей в Области Войска Донского, между казачьей службой и солдатской службой, между тогдашним бытом на Дону и бытом в тогдашних внутренних губерниях России и т.д. и т.п., вообще невозможно *выйти к пониманию* содержательности художественного образа Григория Мелехова во всей его конкретности. Пренебрежение *любим* типом

понимания так же разрушительно для всех позиций герменевтической деятельности, как разрушительна и универсализация какого-то одного типа понимания.

Положение, сложившееся в настоящее время в отечественных трактовках понимания текста, заставляет, впрочем, скорее "защищать" смысловой тип понимания, поскольку когнитивный тип и без того слишком хорошо "защищен" - до степени универсализации. Определения понимания часто делаются именно в форме универсализации этого типа понимания как "единственно возможного". Вот некоторые из этих универсализирующих определений: "Понимать - это значит иметь о чем-то правильное понятие" [Кукушкин 1976:102]; "Пониманием называется установление связи между предметами путем применения имеющихся знаний" [Доблаев 1970:20]; "Механизм понимания в любом случае есть аппликация системы актуализированных личных знаний субъекта" [Антонов, Стрельченко 1979:7]. О понимании как активизации познанного говорит и В. Шевчук [Szewczuk 1968].

Все эти и многие подобные определения не только верны, но и в ряде случаев ценны: некоторые из них неявно указывают на рефлексивность над когнитивным опытом в процессе понимания. Однако это - определения лишь одного из типов понимания, и их универсализация вредит упрочению исследовательской позиции в филологической герменевтике: ведь понимание текстов возникает при рефлексировании не только над познавательным опытом (основой когнитивного типа понимания), но и над опытом мнемическим (без хранения в памяти слов и других единиц языка невозможно выйти к семантизирующему пониманию) и, наконец, над опытом переживаний, чувств, оценок (как основы смыслового типа понимания). При понимании организуется рефлексия над всем опытом - и опытом запоминания, и опытом знания, и опытом чувств (от эмоций до собственно человеческих чувств). Этот *опыт кооперирован* в понимании, хотя роль того или иного рефлексивного материала может повышаться или снижаться в зависимости от того, какой именно стратегии рефлексирования человеку приходится придерживаться в герменевтической ситуации. Ясно, что понимание научного текста в большей мере есть организованная рефлексия над опытом знания, чем понимание текста художественного. Однако методологически недопустимо делать заявление о том, что пренебрежение истиной возникает якобы благодаря тому, что становление знаний об объективных закономерностях "*подменяется* процедурой раскрытия смысла" [Ковалевская 1980]. Это абсолютно неверно: понимание идеальных реальностей в тексте "Тихого Дона" (например, таково приобщение к "переживанию грозных предвестий", опредмеченное синтаксическими средствами в ряде мест романа) ни при каких обстоятельствах и ни в чьем индивидуальном исполнении не может "злонамеренно подменить" понимание такой объективной закономерности, как то, что Дон течет не вверх, а вниз. Научные понятия и художественные смыслы не "подменяются" в СМД, а кооперируются и взаимодействуют.

Абсолютизация и универсализация когнитивного понимания восходит к Декарту, верившему, что "человеческий дух" "легче познать, чем тело" [Декарт 1970:293]. В тех исторических обстоятельствах, когда были высказаны эти соображения, они были защитой чувственности против умозрительности. Значительно позже И. Кант показал, что чувственность охватывает не только способность зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса, но и ее собственно человеческие перевоплощения. Среди последних было выделено *эстетическое суждение*: "Наименование эстетическое суждение об объекте сразу же указывает, что хотя данное представление соотносится с объектом, но в суждении имеется в виду определение

не объекта, а субъекта и его чувства". Здесь "рассудок и воображение рассматриваются в соотношении друг с другом". Это соотношение можно рассматривать как "ощущаемое соотношение", поскольку от этого соотношения зависит "*душевное состояние*". "Хотя это ощущение не есть чувственное представление об объекте, все же, поскольку оно объективно связано с чувственным воплощением понятий рассудка через способность суждения, оно может быть причислено к чувственности как чувственное представление о состоянии субъекта" [Кант 1966:V:127-128].

Позже было установлено, что человеческие мысли и чувства, вся человеческая субъективность - явление не только индивидуальное, но и общественное. Через тексты культуры, в частности - через искусство, *общество* "знакомится с самим собою, совершает великий акт самосознания" [Белинский X:162, 107]. Поскольку распредмечивающее понимание текста есть, в конечном счете, *понимание человеческой субъективности*, тексты искусства, понимаемые именно по стратегии сочетания всех трех типов понимания, превращаются в необходимую часть всего корпуса обращаящихся в обществе текстов, куда входят и тексты науки. Наука, в том числе и психологическая, при этом не дает выхода к человеческой личности как *целостному объекту*, поскольку она рассматривает в каждом отдельном случае лишь аспекты или фрагменты этого объекта [Злотников 1966:17]. Разумеется, кооперация типов понимания по-разному осуществляется применительно к разным текстам искусства. При понимании музыки смысловое понимание преобладает абсолютно, поскольку музыкальный текст как раз ориентирован на рецепцию в условиях снятой дискурсивности [Назайкинский 1972:37]. При рецепции вербального художественного (или хотя бы частично эстетизированного) текста роль семантизирующего и когнитивного понимания соответственно выше, но тем не менее вся *специфика* понимания такого текста определяется именно участием смыслового распредмечивающего понимания.

Б. Грани понимаемого

Становление знания (= понимание) основывается на *принципе всесторонности*.

Очевидно, не обязательно каждый индивид в каждый данный момент процесса понимания оказывается вынужденным стремиться к всесторонности понимания. Герменевтическая ситуация и личностная установка, цели и средства деятельности индивида, выступая в единстве, могут приводить и к освоению лишь одной из нескольких граней понимаемого. Нахождение именно этих граней требует рефлексивного акта, в котором человек стоит перед вопросом: "Занимаюсь ли я пониманием именно того, что мне нужно понять?" Тем самым человек "находит себя" в качестве действительного субъекта понимания. При понимании текста вступают в сложное взаимодействие грани содержательности текста и грани опыта реципиента, в результате чего и очерчивается предмет понимания, т.е. *грань понимаемого*. Поскольку деятельность человека изменяется и обогащается исторически, актуальность той или иной грани может со временем теряться, а лишь потенциально существовавшие или вовсе не существовавшие ранее грани становятся актуальными. Так, например, едва ли Лермонтов, создавая в 1840 году стихотворение "Завещание", знал, что он создает образ демократического персонажа, однако современный понимающий читатель видит там именно такого героя. Очевидно, реципиент в принципе может "понять автора лучше, чем тот понимал себя". Понимание - *не только* восстановление созданного мышлением автора содержания и смысла текста, но и преобразование одного набора граней

понимаемого в другой, поскольку способы деятельности автора и понимающего реципиента оказываются различными. Поэтому понимание "выявляет в одном и том же тексте разные смыслы" [Щедровицкий, Якобсон 1973:30]

Зависимость понимания текстов от общественно-исторической деятельности людей несомненна. Это положение отнюдь не "отменяет" возможности становления истинного знания о содержательности текста. Истинность понимания несводима к зеркально-точному воспроизведению "того, что заложено автором": текст продолжает существовать и после его создания автором, он втянут в общественную деятельность людей, и намерения и программы деятельности автора в момент создания текста - лишь *одна из* граней понимаемого в тексте. Общественно-историческая обусловленность понимания не "упраздняет" этой грани, как наличие авторских взглядов и намерений не "упраздняет" и всех других граней понимаемого: понимания социальной значимости текста в настоящий момент, понимания этой значимости в будущем или для будущего, понимания того, что из содержательности данного текста существенно или полезно для деятельности данного общества или индивида, понимания того, как поймет этот текст такой-то человек или такая-то возрастная, социальная или культурная группа людей и т.п.

Из всего множества граней понимаемого традиционная герменевтическая теория всегда выхватывает и универсализирует лишь одну и объявляет ее "пониманием вообще": для этой теории не актуальны ни конкретность истины, ни принцип всесторонности в становлении знания. Универсализации подвергается всегда одна из двух граней, возникающих при следующих установках: (1) "Понять подлинные намерения автора текста" и (2) "Понять в тексте то, что существенно для моего индивидуального бытия сейчас". Лжеучение, универсализирующее первую из названных граней понимаемого, называется "интенционализм", а лжеучение, универсализирующее вторую - "антиинтенционализм". Между этими двумя "направлениями" филологической герменевтики ведется постоянная и исключительно шумная "борьба", не позволяющая широкой публике заметить, что существует множество и других граней понимаемого и что многогранность понимаемого так же неизбежна, как многогранность деятельности и логического пространства ее развертывания - действительности.

Более воинственно выглядит в настоящее время антиинтенционализм, поскольку организаторам "борьбы мнений" показалось, что интенционализм недостаточно агерменевтичен, хотя при объективном взгляде на вещи нетрудно увидеть, что оба "направления" одинаково лишены панорамного представления о человеке и мире и одинаково мешают развитию филологической герменевтики. Антиинтенционалисты делают своего рода "смелые заявления", а интенционалисты, в основном, "оправдываются". К "смелым заявлениям" относятся, например, такие: "феноменология события понимания" заключается в том, что содержательность не находится в тексте, а лишь появляется в тот момент, когда читатель "входит в контакт с текстом" [Palmer 1973]; значения "находятся в переживании" текста читателем [Fish 1971]; интенции принадлежат не автору текста, а самому тексту [Wimsatt 1954; автор - "корифей" антиинтенционализма, другой "корифей" - М.-С. Beardsley]. В действительности во всех этих "смелых заявлениях" нет ничего ни смелого, ни нового. Это - обычные универсализации одной частной грани понимаемого, именно той, которая возникает при установке "понять то в тексте, что существенно для моего личного бытия сейчас". Например, некий обыватель внимательно читает художественные тексты "про любовь" ради того, чтобы выяснить, как бы ему поудачнее выбрать жену. Не вызывает сомнений, что он

поймет не совсем то, что писали Петрарка и Пушкин о любви, и в этом (как и многих подобных) случае верно, что содержательность понятого не содержалась в тексте до того, как обыватель "вступил с ним в контакт". Добавим по этому случаю еще аргументы, так сказать, "в пользу антиинтенционализма": наш обыватель может обратить когнитивное понимание на пассажи, предназначенные автором для понимания смыслового (и наоборот); наконец, он может и вовсе не понять того, что предназначено для понимания. Определения антиинтенционализма верны, но только для тех случаев, которые занимают антиинтенционалистов.

То же относится и к интенционализму. Когда говорят, что понимается именно "объективный смысл", "заложенный автором", и что это можно доказать даже применительно к самым древним текстам [Greenfield 1972], то говорят, конечно, правду, на эта правда применима только к случаю, в котором поставлена задача "Понять подлинные намерения автора текста", очень важная для историко-филологических исследований древних текстов культуры. Эта цель вполне правомерна, но не менее правомерны и все другие цели, возникающие в человеческой деятельности, например, "Хочу понять, что Аристофан дает мне, человеку 1999 года, для осмысления человеческих характеров в их изменчивости и устойчивости за период в два с лишним тысячелетия". Ведь не все читают Аристофана ради успехов классической филологии, как, впрочем, и не все читают его ради принятия мер для собственной успешной женитьбы.

При решении вопроса о гранях понимаемого филологическая герменевтика не может постоянно заниматься противопоставлением лишь названных двух частных случаев. Намного важнее выяснить такие вопросы: как исчислить и классифицировать грани понимаемого; какова рефлексия, выводящая к определению понимаемой грани; как добиться многогранности и тем самым выйти хотя бы к относительной всесторонности понимания. Существенно, что в одной группе герменевтических ситуаций грани понимаемого исключают друг друга [Richards 1976:111], в другой - соотносятся по "принципу дополнительности" Н. Бора [Bohr 1958]. Ведь уже в процессе семантизирующего понимания даже отдельные слова понимаются индивидом лишь "по граням", в одном значении, без охвата всей полисемии, тогда как понимание лексикографа направлено на полную и точную семантизацию [Bohr 1948:318].

Если человек хочет, чтобы его индивидуальное понимание служило разумной цели, он должен положение об относительности истины и о ее конкретности *обращать на себя*. Это избавит процесс понимания текста от субъективистских искажений (приписывание своего субъективного состояния автору или персонажу текста) и универсализаций (типа: "Я понимаю только это и, следовательно, вообще понять можно только это"). Это избавление от субъективизма очень важно для практической и педагогической позиций в герменевтической деятельности. Понять *только* то, что понимали в "Евгении Онегине" современники Пушкина, значило бы очень обеднить содержательность Пушкина, но и не понять того значило бы обеднить его содержательность.

В. Распредмечивание

Все техники понимания рефлексивны, поэтому упорядоченное использование техник - один из моментов организации рефлексии. Рефлексия при распредмечивающем понимании направлена не только "внутрь" человеческой деятельности, но и "наружу". Так, понимающий субъект стоит перед вопросами: "Я

смотрю на форму, чтобы увидеть смысл текста или приобщиться к опредмеченным в тексте значащим переживаниям, но какой именно смысл *должен* усматриваться и какое именно состояние *должно* переживаться, если я стремлюсь к объективности и социальной адекватности содержания моих знаний и переживаний?" Ответить на этот вопрос невозможно, если принять корреляцию между выразительными *средствами* текста и опредмеченными в них *смыслами* за "вечную имманентную данность", как это нередко и делается в семиотике. В действительности здесь нет никакой "имманентности": в русском стихотворном тексте хорей коррелирует с «переживанием ускоренного движения», в английском - "переживанием замедленного движения". Это объясняется тем, что средства текста - одна из превращенных форм, т.е. *продукт* общественного процесса производства и рецепции текстов, лишь *кажущийся* условием этого процесса. Ни в хорее, ни в ямбе, как и ни в каком другом из миллионов других художественных средств нет "фатально-психологической" или "мистически-имманентной" привязанности к какой бы то ни было категории действительности. Как и вообще в случае с превращенными формами, мы имеем здесь дело с *видимостью*. Вместе с тем эта видимость объективна и необходима при организации всей *системы* художественного освоения действительности. Эта система не работает без превращенных форм. Сила автора художественного текста состоит, наряду со способностью социально адекватно и интересно представить содержание и смысл социальной действительности в ее историческом развитии, также и в художественности и *художественной воздейственности*. Последняя же строится на способности дать в тексте те *формальные средства как превращенные формы* общественно значимого понимания, от которых наиболее информативен, надежен, убедителен и, главное, социально адекватен и социально весом *переход* реципиента к содержательным сущностям, к метасмыслам, к художественным и философским идеям текста.

"Бесы" Пушкина написаны четырехстопным хореем, и это весьма способствует освоению художественной идеи текста читателем. Эта идея опредмечена, но не овеществлена: хорей - это не "материя", а лишь продукт поэтической деятельности. Соответственно, читатель вовсе не находится на прокрустовом ложе "феноменологической редукции", требующей полного "взятия действительности за скобки" и "трансцендирования", т.е. перехода в "мир понимания". Наоборот, понимание с помощью любой техники возможно благодаря более общей, в сущности - самой общей технике понимания, заключающейся в *разрыве рамок* герменевтической ситуации как "встречи индивида с текстом". Понимание достигается, когда я, находясь в данной герменевтической ситуации, одновременно нахожусь в процессе выхода из нее. Так, *совмещенное с пониманием знание* (называемое также "горизонтом понимания") о том, скажем, что передо мной именно стихи, а не проза, о том, что передо мной текст именно на русском языке, о том, что автор "Бесов" не верит в бесов и проч. и проч., выводит меня далеко за пределы герменевтической ситуации как "моей и только моей встречи с этим и только с этим текстом". Это обстоятельство имеет неисчислимы последствия для организации всех вообще техник в практической позиции герменевтической деятельности. Упомянем в связи с нашим примером из Пушкина только одно: предложение "Показания Петрова совершенно ненадежны" ни в какой мере не воспринимается и не понимается как коррелятивное с "переживанием ускоренного движения", хотя, как и "Бесы" Пушкина, написано оно четырехстопным хореем. Никакие коррелятивные с хореем идеальные реальности, смыслы никем в данном случае не понимаются, и никаких значащих переживаний соответствующего типа при рецепции этого предложения не возникает.

Очевидно, кроме смыслов, доступных в герменевтической ситуации рефлексивному усмотрению, и кроме текстовых средств, доступных рефлексивному восприятию, в деятельность понимания вплетаются смыслы и средства другого рода, которые обеспечивают функционирование или угасание смыслов и текстовых средств первого рода, как бы "командуют" ими. Назовем эти "командующие" единицы *метасмыслами* и *метасредствами*. Таковы, например, формальные показатели стихотворного характера текста, наличные в "Бесах" (написанных четырехстопным хореем) и отсутствующие в предложении о показаниях Петрова. Хотя последнее тоже написано четырехстопным хореем, хорей в нем выступает лишь как средство, которое в практической позиции герменевтической деятельности совершенно подавляется определенным метасредством ("жанр деловой коммуникации"), соотносительным с определенным метасмыслом ("убежденность следователя в мере ценности данных сведений"). Такая соотнесенность обеспечивает очень важную для понимания текстов *экспектацию*, т.е. готовность к рецепции текста в соответствии с формально-содержательной программой, заданной продуцентом. Это, кстати, дает еще одну технику понимания - *ориентацию в содержательность по экспектациям*. Разумеется, эта техника всегда совмещена с другими, причем при работе с высокохудожественными текстами она предполагает высокую герменевтическую культуру: в таких текстах мера возможностей для использования этой техники все время колеблется, что объясняется постоянными чередованиями автоматизмов жанра и проявлений жанрового своеобразия.

Нетрудно показать, что и метасредства, и метасмыслы, и необходимая для оперирования теми или другими метапозиция понимающего человека, и своего рода "второй текст", надстраивающийся благодаря этой метапозиции над непосредственно наличным в восприятии "первым текстом" - результат социально необходимой рефлексии и над смыслами, и над средствами, и вообще над всей содержательностью произведений человеческой речи. Эта рефлексия глубоко социальна - хотя бы уже потому, что она разделена между совокупным реципиентом и конкретным продуцентом текста: последний не менее первого заинтересован в том, чтобы стихи не воспринимались и не понимались "прозаически", а политические призывы - "интимно-лирически". Поэтому в самом тексте расставляются "экспектационные ориентиры", включая как и ориентиры жанровой принадлежности текста и микроконтекстов, так и ориентиры идейной направленности. Научиться (и научить) пользоваться этими ориентирами (обычно несравненно более сложными, чем в только что приведенном примере) - одна из важных задач филологической герменевтики, связанная с рациональным использованием техник понимания. Попутно отметим, что описанная выше эпифеноменальность в понимании текста "Вишневого сада" отчасти связана с удивительным (хотя и достаточно распространенным) невниманием в процессе чтения именно к метасредствам (включая даже подзаголовки пьесы!) и метасмыслам текста пьесы (включая даже тот, который дискурсивно дан в формулировке одного из читателей Чехова: "Его врагом была пошлость..."). Очевидно, еще достаточно распространены и *фактическое* непризнание жанрового своеобразия всех художественных текстов, и невладение рефлексивной техникой, выводящей за рамки частной герменевтической ситуации к ситуации более общей и социально более значимой. Между тем этот выход за пределы узко построенной ситуации "встречи с текстом" составляет для герменевтической деятельности примерно то же, что для всей человеческой жизнедеятельности - выход за пределы приема пищи к использованию той энергии, в которую превратилась пища.

Г. Рефлексивная основа понимания

Слово "рефлексия" часто употребляется в обыденном языке в значениях "любование собственными переживаниями" и "мелочное копание в собственных чувствах".

Тем самым слово "рефлексия" приобрело отрицательную оценочную коннотацию. В связи с этим Г.П. Щедровицкий предложил произносить это слово с переносом ударения со второго на третий слог - как *рефлексия*, коль скоро этот термин употребляется в значении, введенном Джоном Локком, писавшим, что рефлексия - это "наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления" [Локк 1960:1:129]. Рефлексия лежит в основе процессов понимания: строго говоря, смысл возникает *для реципиента* тогда, когда текст "переводится" для реципиента в другую форму, например, тогда, когда реципиент приходит в состояние готовности текст, не содержащих прямых номинаций, передать в виде текста, состоящего из прямых номинаций. Для практической (в отличие от педагогической) позиции в герменевтической деятельности в принципе несущественно, будет ли организована эта готовность путем построения такого "второго текста", но *собственно акт понимания* как освоения содержательности оказывается, в конечном счете, обращенным на это "второй текст" - независимо от того, останется ли он в виде некоторой готовности человека или будет актуально написан, произведен, напечатан.

Фактически при хорошо развитой рефлексии происходит следующее: актуально наличный текст со всей своей содержательностью рефлектируется во "втором тексте", а "второй текст" начинает рефлектироваться в процессе понимания, равно как и в интерпретации первого. Рефлексия вообще как раз и заключается в том, что возникают взаимные сопоставления и противопоставления, приводящие к выражению одного содержания в другом, причем именно в этих условиях реципиент получает выход к смыслам, которые выступают "в форме особого представления, в форме знания о смысле, которое выступает в качестве средства, организующего процессы понимания. Теперь участники акта коммуникации могут понимать не только ситуацию и текст, но также и "смысл ситуации" и "смысл текста", поскольку они знают об их существовании и знают, что "смысл" - это *общая соотношенность и связь всех относящихся к ситуации явлений* [Щедровицкий 1974б:95]. Рефлексия - фактор деятельности, от которого зависит, какие именно идеальные реальности (реальности сознания) будут усмотрены в тексте в условиях процесса распремечивающего понимания как момента освоения содержательности текста. Рефлексия же состоит из актов, в которых эта *содержательность становится постигаемой*, т.е. поддающейся освоению [Щедровицкий 1974а:20]. Очевидно, понимание вырастает из рефлексирования над действительностью, представленной в тексте, и выступает как освоение этой действительности.

Рефлексивные акты, конституирующие понимание, весьма разнообразны. Это разнообразие требует таксономий, построенных и по критерию содержательности понимания, и по критерию его типологии, и по критерию характеристик герменевтической ситуации, и по критерию характеристик процесса, и по критерию формальных различий рефлексивных актов. Поскольку рефлексивные основания процессов понимания текста предполагается описать в основной части этой книги, отметим здесь лишь некоторые общие положения.

Таксономия рефлексивных актов, построенная по критерию их содержательности, есть перечень способов, посредством которых можно найти и постулировать грани понимаемого. Таксономия, построенная по критерию технологических различий понимания, выводит к характеристике опыта, который рефлексирован в понимании и обращен на осваиваемую содержательность текста. Как уже сказано, в семантизирующем понимании рефлексивуются опыт хранения в памяти знаков языка, в когнитивном - познавательный опыт, в смысловом - опыт чувствований и переживаний, соотнесенный со всем опытом личности.

Различия в рефлексивуемом опыте не могут трактоваться таким образом, как будто есть "более высокий" и "более низкий" опыт. Нет оснований считать, что "переживание чувств", присущее пониманию распределительного типа, непременно сложнее и богаче, чем "воспоминания о памяти", свойственные семантизирующему пониманию. Хорошее рефлексивование над любым опытом - это всегда плод и источник человеческого ума и таланта. Так, за полтора века, прошедших со времени опубликования романа А.С. Пушкина "Евгений Онегин", были десятки тысяч людей, которые читали и "Онегина", и роман Ч.Р. Мэтьюрина "Мельмот-скиталец". И, конечно, были люди, которые помнили сюжетные ходы в обоих романах. Это, однако, не помогло большинству из них понять в первой строфе "Онегина", почему "дядя...не в шутку занемог" и чего именно он "лучше выдумать не мог", и почему племянник надеется, что "черт возьмет" этого ранее неизвестного дядю, которому племянник собирается "подушки поправлять". Не просто память об аналогичных сюжетных ходах в "Мельмоте-скитальце", но именно *воспоминание о своей памяти* этого потребовалось рефлексивуемому уму, чтобы понять и интерпретировать первую строфу "Онегина" еще и как содержательно важную пародию "Мельмота" (Это достижение семантизирующего - и именно семантизирующего - понимания принадлежит Ю.М. Лотману).

Таксономия рефлексивных актов, построенная по критерию различий в герменевтических ситуациях, есть основание для выделения находимых субъектом техник понимания. Критерий процессуальных характеристик, лежащий в основе еще одной таксономии, дает нам упорядоченное представление о соотношении дискурсивного и интуитивного в акте понимания (этот вопрос бегло затрагивается ниже). Критерий формальных различий в рефлексивных актах также важен, поскольку выбор форм рефлексивования имеет большой социальный смысл. Например, рефлексия в форме рефлексивного акта *только после* прочтения всего текста дает эпифеноменальное понимание. Существенно также, выступает ли рефлексия в форме спорадических "вспышек" или протекает постоянно. Нетрудно заметить, что рефлексия несколько по-разному протекает в рамках объяснения, понимания и интерпретации - осознанной рефлексии над опытом уже достигнутого понимания. Каждая из форм рефлексии также заслуживает типологического описания, например, интерпретация может иметь форму "навязывания отношения" (между обучающим и обучаемым) и "форму самостоятельного поиска отношения".

Обоснованное упорядочение рефлексии чрезвычайно важно для обеспечения понимания. Дать людям готовность к пониманию текстов - большая социальная задача. При понимании опыт человека обращается на содержательность текста, но именно рефлексия позволяет обратить этот опыт и на все, что есть в этой содержательности, и на все, что привело к появлению этой содержательности, и, главное, на все, что относится к действительности, лежащей и вне текста, и внутри него.

Д. Интуитивность и дискурсивность

Рефлексивные процессы очень различно сказываются в разных типах понимания текста и в разных герменевтических ситуациях. Выше было отмечено, что рефлексия приводит к выражению одного содержания в другом содержании, а это приводит к тому, что непосредственно понимается перевыраженное содержание, своего рода "второй текст". При изучении рефлексии достаточно установить, что есть такой "второй текст", а при осуществлении интерпретации текста достаточно построить этот "второй текст". Однако при изучении *именно понимания* действительного текста очень важно, какое конкретное место этот "второй текст" занимает в разных герменевтических ситуациях, разрешаемых посредством того или иного типа понимания. Так, оказывается чрезвычайно существенным, *действительно ли работает* реципиент с материалом "второго текста" как с актуально осознаваемым материалом или же только использует его в качестве не очень существенного посредника между своей субъективностью и "первым текстом", взятым во всей сложности соотношений его формы и содержательности. Иначе говоря, во втором случае "второй текст" присутствует не как предмет, а как живая способность к его производству. Эти два случая дают принципиально различные эффекты: в первом случае человек *знает о смыслах*, актуально их не переживая, во втором же случае *актуально их переживает*, а знание об этих переживаниях актуализируется лишь в условиях, требующих интерпретации. Переживание смыслов предполагает распредмечивание средств, опредметивших смыслы, реактивацию опыта переживания сходных смыслов, переконцентрацию установки. Именно переживание смыслов, протекающее *"на фоне"* готовности обратиться к знанию о них, а вовсе не ограничение освоения лишь только знанием позволяет при чтении или слушании текста получить опыт, родственной опыту реального пребывания в той ситуации, которая представлена текстом.

В распредмечивающем понимании движение от знания к пониманию факультативно. В когнитивном же понимании, где актуализация старого знания необходимо участвует в процессе освоения содержательности текста, этот путь обязателен. Очевидно, процессы понимания протекают по-разному в зависимости от типа понимания, хотя рефлексия организуется сходно, что и позволяет во множестве случаев обоим процессам не только совмещаться во времени, но и одинаково опираться при этом на семантизирующее понимание. Эта совмещенность процессов, актуальных для практической позиции в герменевтической деятельности, не должна, впрочем, приводить к "склейке" этих процессов в исследовательской позиции, равно как и к подмене одного процесса другим в позиции педагогической. Остановимся поэтому на процессах когнитивного и распредмечивающего понимания в отдельности, отметив, в частности, в каждом из этих процессов то, что не имеет места в другом процессе.

Так, распредмечивающее понимание *может быть непреднамеренным*, тогда как когнитивное понимание "преднамеренно". При когнитивном понимании имплицитно действует принцип "Я должен понять, потому что я изучаю", при распредмечивающем - "Раз я воспринимаю, то, должно быть, понимаю" [Чакъров 1973:147, сл.]. Процесс распредмечивающего понимания, взятый "в чистом виде", сравнительно мало зависит от теоретического знания, хотя и может попадать по его влияние и в этом случае облагораживаться. Когнитивное понимание может строиться на рефлексии, полностью осознаваемой и полностью дискурсивной, тогда как распредмечивающее понимание в оптимальном случае не может строиться на

одной лишь дискурсивности.

Остановимся на последнем различии подробнее, поскольку оно не всегда улавливается в практической позиции герменевтической деятельности. Часто дискурсивность в понимании необоснованно вытесняет интуитивность, но при этом может показаться, что весь процесс становления знания в результате этого при любых обстоятельствах становится "солиднее" и "рациональнее", поскольку в обыденном сознании "интуитивное" многими понимается за синоним "иррационального". Например, по одному из свидетельств [Barron 1969:77], 75% американцев предпочитают интуитивному процессу понимания процесс дискурсивный. Нетрудно показать, что здесь практическая позиция в герменевтической деятельности находится под влиянием плохо освоенной позиции исследовательской.

Проблема интуитивного и дискурсивного в филологической герменевтике имеет очень солидную историю. Уже Платон и Аристотель разделяли истины на "непосредственные" (интуитивно принятые) и "опосредствованные" (принимаемые на основе доказательства). Термин "дискурсивное" встречается уже у Фомы Аквинского. Впоследствии рационализм преувеличивал роль дискурсивности в понимании. На дискурсивности всякого вообще становления знания настаивал и Кант, на том же в дальнейшем настаивали позитивисты. Лишь начиная с Гегеля (у него только применительно к текстам философии) высказывается мысль о *единстве* непосредственного (интуитивного) и опосредованного (дискурсивного). После Гегеля реакция на универсализацию дискурсивного в понимании имеет место и в материализме, и в идеализме. Крайним выражением этой реакции является трактовка понимания у З. Фрейда и других авторов. Интуитивное в понимании текста абсолютизируется, и "понимание чужих душ" объявляется абсолютно непосредственным и основанным на "Ничто" [напр., Malmgren 1976]. Иногда фрейдизм в филологической герменевтике объединяется с картезианским учением о "врожденной" языковой компетенции (Н. Хомский). В этом случае утверждают, что "глубинные структуры" соответствуют "бессознательному содержанию", а "поверхностные структуры" - "явному содержанию" и т.п. [напр., Edelson 1975].

Между тем, серьезная наука давно уже не сводит человеческую способность освоения действительности только к сознанию, или только к рациональному, или только к дискурсивному. Известно, что не только акты понимания, но и логические структуры мыслительной работы обычно не осознаются [Шалютин 1967]. Тем более не универсально осознание в рефлексивных процессах, в распределении, в реактивации прошлого опыта, в оценочном отношении и проч. Вообще осознание *абсолютно актуально* для процесса понимания лишь тогда, когда необходимо *осознать непонимание*. Когда же эта задача не стоит, именно участие интуитивности в процессе понимания делает акт понимания легким и естественным делом. Поэтому неосознанность процедуры приема смыслов - одно из условий, облегчающих сознательное оперирование ими. Для процесса понимания вообще, особенно понимания семантизирующего и понимания распределительного, характерно "прямое усмотрение" содержательности.

Нет никаких оснований трактовать понятие "усмотрение" в духе иррационализма. Усмотреть - это понять на основе *рефлексии в снятом виде*, т.е. так, что, хотя рефлексия и имеет место и фактически лежит в основе понимания, понимание актуально переживается как нечто, "возникающее сразу". В рефлексии при этом входит и вероятностный прогноз, основанный на опыте восприятия частот появления

тех или иных компонентов текста, и оценочное отношение к ним, но эти моменты рефлексии не выступают дискурсивно. Именно интуиция способна деуниверсализировать дискретность процесса становления знания. Эта дискретность, будь она универсальной, могла бы оказаться причиной невозможности понять не только связный и цельный текст, но и любую идеальную реальность, взятую в ее целостности. Хотя содержательность (= всё идеальное, включая и содержания, и смыслы) усматривается через форму, усмотрение содержательности все равно переживается как "непосредственное". При этом восприятие текстовых форм, понимание содержательности текста и переживание понятого *представлены субъекту* в процессе понимания *слитно*. Поэтому, кстати, в быту часто говорят о понимании, применяя слово "восприятие" ("То, что здесь написано, я воспринимаю как глупость") или даже слово "ощущение" ("Читаю и ощущаю, как Сомсу трудно начать разговор с женой"). Это словоупотребление неверно, но субъективно оно оправдано: рефлексия без дискурсивности настолько отличается от дискурсивно представленной рефлексии, т.е. от интерпретации текста, что реципиент склонен относиться к ним как к совершенно различным деятельности. Кроме того, необходимо считаться и с тем, что рефлексивные процессы действительно имеют место уже в момент восприятия отрезка текста [Markiewicz 1979]. Восприятие во множестве герменевтических ситуаций действительно есть "понимание в снятом виде", хотя многочисленны и ситуации, требующие перехода от восприятия к дискурсивному рефлексивному акту. Это различие есть различие "легких" и "трудных" (для понимания каждого данного индивида) текстов или отрезков текста. Дискурсивная (и при этом, как правило, осознанная) рефлексия, сочетаясь с рефлексией не дискурсивной, превращает понимание в процесс с колеблющимся темпом и колеблющейся успешностью. При этом восприятие текста как носителя содержательности шире осознания этой содержательности, поэтому весь процесс понимания воспринятого редко бывает полностью осознанным: ведь восприятие - первый и самый мощный толчок к пониманию, но одновременно оно есть и процесс, в течение какого-то времени совмещенный с процессом понимания.

Очевидно, рефлексивные процессы, процессы восприятия, процессы понимания, процессы осознания могут протекать одновременно или в разных сочетаниях. Каждое из этих сочетаний оказывается существенным и вместе с тем своеобразным. Процесс понимания - один из существенных компонентов и одна из существенных ценностей СМД. Он имеет отношение ко всем сторонам духовной жизни человека - к познанию, чувству и воле, но не совпадает с ними, при этом существенно содействуя им. Особенно важно, что человеческая способность к пониманию так же безгранична, как безгранична та действительность, которая перевыражается в тексте и становится объектом освоения. Понимание и познание выступают в единстве и положительно взаимодействуют. Учет этих важнейших обстоятельств необходим для укрепления в исследовательской позиции герменевтической деятельности.
