

Т.З. АДАМЬЯНЦ

Концепции понимания в коммуникации: в поисках платформы для взаимопонимания*

В статье проведен сравнительный анализ двух разных подходов к феномену понимания в коммуникации: герменевтики, в основе которой идея творческого толкования и личностного интерпретирования (множественности смыслов), и семиосоциопсихологии, обосновывающей утверждение о константности смысловых доминант (авторской коммуникативной интенции) в рамках целостного, завершеного коммуникативного акта. Прослежены социально значимые последствия широкого распространения в социуме каждого из анализируемых подходов.

Ключевые слова: понимание, социальная коммуникация, интенция, смысл, значение, семиосоциопсихология, коммуникативные навыки, социоментальные группы.

Comparative analysis of two different approaches to the phenomenon of understanding in communication is contained in this article. First, it is a hermeneutics based on the idea of creative interpretation and personal interpretation (multiplicity of meanings). The second is semio-sociopsihology, which claims that semantic dominants (author's communicative intention) in any holistic, completed communicative act is always one and the same. Socially significant aftereffect of wide distribution in the society of each of the approaches followed.

Keywords: understanding, social communications, intention, sense, meaning, semio-sociopsychology, communicative skills, socio-mental groups.

«От герменевтики к семиосоциопсихологии: от “творческого” толкования текста к пониманию коммуникативной интенции автора» – так называлась последняя статья Т. Дридзе [Дридзе, 2000^б] – автора семиосоциопсихологической концепции социальной коммуникации. Сама она эту статью увидеть не успела, оставив ее в качестве своеобразного научного завещания. Основной пафос этой работы связан, как видно уже из ее названия, с убежденностью в социальной значимости широкого распространения такого навыка ориентирования личности в коммуникационных процессах, при котором происходит адекватное понимание коммуникативной интенции автора. С тех пор как создавалась эта статья и в научном мире, и в социальной практике доминирует другой подход, основанный на личностном интерпретировании (творческом “толковании”). В чем же кроются глубинные различия между этими двумя способами ментального “освоения” (механизмами понимания) воспринятого материала и, главное, чем оборачивается широкое, массовое следование им для социально значимых процессов?

И семиосоциопсихология, и герменевтика относятся к концепциям понимания в сфере коммуникации. Общее в обеих концепциях состоит в том, что понимание связы-

* Данная тема разрабатывается в рамках проекта Института социологии РАН “Интенциональные характеристики современной социокультурной среды” (номер государственной регистрации 01201364867).

вается с постижением смысла: их основная категория – смысл. Главное отличие также связано со смыслом и вообще с самим феноменом понимания: что именно понимается, в чем конкретно состоит понимание, что такое смысл и где он “прячется”?

Первые семиосоциопсихологические работы появились несколько десятилетий тому назад (в 1980-е гг.) и связаны с именем их автора – Дридзе (1930–2000). “Возраст” герменевтики гораздо солиднее, а ее предпосылки насчитывают много веков, если не тысячелетий (Гермес, как известно, герой древнегреческой мифологии, посланник олимпийских богов, разъясняющий людям “священные истины”). Научным основоположником дисциплины считается немецкий ученый Ф. Шлейермахер, автор трактата “Герменевтика”. Полемика для “расцвета” современных герменевтических концепций стали постмодернизм, постструктурализм и ряд других концепций, декларирующих идеи множественности и личного характера смыслов. Герменевтика получила настолько широкое признание и распространение (В. Дильтей, Э. Хирш, Р. Барт, Г. Гадамер и др.), что, например, качество образовательных мероприятий в сфере коммуникации и, соответственно, качество одной из важнейших характеристик менталитета современных учащихся в межгосударственных исследованиях проверяется на основе герменевтических методов и подходов (имеются в виду программы PRILS, PIZA, где российские школьники из года в год показывают низкие результаты и где понимание связывается с возможностью использования текста в практических, прагматических целях).

Герменевтика начиналась как метод истолкования исторических фактов на основе филологических данных, наличествующих в древних источниках. Со временем в круг внимания исследователей стали включаться исторические памятники, отдельные произведения, материалы, тексты и их составные части; дискурсы, знаки, символы и т.д.

Сфера семиосоциопсихологии не столь “всеядна”: ее возможности распространяются только на целостный, заверченный коммуникативный акт, который, тем не менее, может быть реализован в любой семиотической (знаковой) системе или даже в их комплексе (это могут быть отдельные произведения, материалы, тексты, устные выступления, теле- и радиопередачи, фильмы, театральные постановки, произведения живописи и т.д.). Составные части коммуникативного акта и наличествующие в нем дискурсы, знаки, символы, языковые и художественно-выразительные особенности и т.д. также оказываются объектами внимания как промежуточные средства (значения, образы и т.д.), использованные коммуникатором для реализации своей интенциональности.

В герменевтике предмет понимания расширительно-неопределенный и, как правило, несет на себе “след” личности воспринимающего субъекта, задача которого – дать объяснение, толкование, проинтерпретировать, выйти на новый уровень знания (информированности). Успешность в понимании связывается либо с накоплением новой для воспринимающего субъекта информации (фактологической, практической, теоретической, содержательной), стимулированием его любознательности, либо с появлением новых самостоятельных выводов, умозаключений, предположений и т.д. относительно воспринимаемого материала (то есть с интерпретированием). В этом вопросе с герменевтикой солидарна широко распространенная сегодня синергетика. Речь идет о декларациях смены “субъекта познающего” “субъектом интерпретирующим”, который не столько открывает мир, сколько создает его благодаря своим интерпретативным способностям [Микешина, 2007].

В семиосоциопсихологии предмет понимания конкретен и объективен: понять надо коммуникативную (авторскую) интенцию, которая латентно, а в некоторых случаях и явно, наличествует в целостном, завершенном коммуникативном акте. Общепринятая трактовка термина “*интенция*” (цель, намерение, стремление), пришедшего, кстати, также из очень отдаленных времен, здесь расширена и уточнена: это, по определению Дридзе, “*равнодействующая мотивов и целей общения и взаимодействия людей*” (курсив мой. – Т.А.) [Дридзе, 2000^a, с. 16]. Соответственно, термин “*интенциональность*” подразумевает качественную особенность любых целостных, завершен-



Рис. 1. Типовая интенциональная (мотивационно-целевая) структура целостного, заверщенного коммуникативного акта.

ных коммуникативных актов, а также, применительно к конкретному произведению, формулировку наличествующей в нем интенции. Процедура исследовательского выявления интенции операционализована (имеется в виду метод интенционального, мотивационно-целевого анализа) и потому доказательна и воспроизводима [Дридзе, 1984; Адамьянц, 2009]. Успешное понимание интенции возможно и вне исследовательской деятельности, при наличии высокого уровня коммуникативных навыков, что, к сожалению, встречается нечасто (конкретные цифры приведены ниже). Интенция “венчает” собой латентную структуру иерархически организованных коммуникативно-познавательных программ, которая всегда присутствует, в разном “наборе” элементов структуры, в целостном, завершенном коммуникативном акте (см. рис. 1). Ментальное “освоение” этой структуры и успешный “подъем” до ее “вершины” (то есть до интенциональности коммуникатора) характеризует собой “смысловой контакт”, или достижение понимания (речь идет не о согласии – только о понимании).

В обеих концепциях понять надо *смысл*. Это основная цель понимания, однако представления о том, что такое *смысл*, различаются. В герменевтике *смысл* – прежде всего выход на новый уровень знания посредством накопления или личного интерпретирования. Кроме того, имени “*смысл*” нередко удаиваются значения отдельных дискурсов, знаков, символов, образов и т.д., наличествующих в произведении, а также и новые *контексты*, которые “*читаются*” или могут быть “*прочитаны*” при восприятии и интерпретировании как всего произведения, так и его отдельных частей. Отсюда вывод о множественности и личностном характере смыслов; соответственно, при восприятии произведения смыслов может быть неизмеримо много.

В семиосоциопсихологии понимание ограничено авторской коммуникативной интенцией, которая в случаях адекватного восприятия константна. *Смысл* (целостного, завершенного коммуникативного акта) – авторская коммуникативная интенция. А содержащиеся в произведении дискурсы, знаки, символы, вкуче с локальными *контек-*

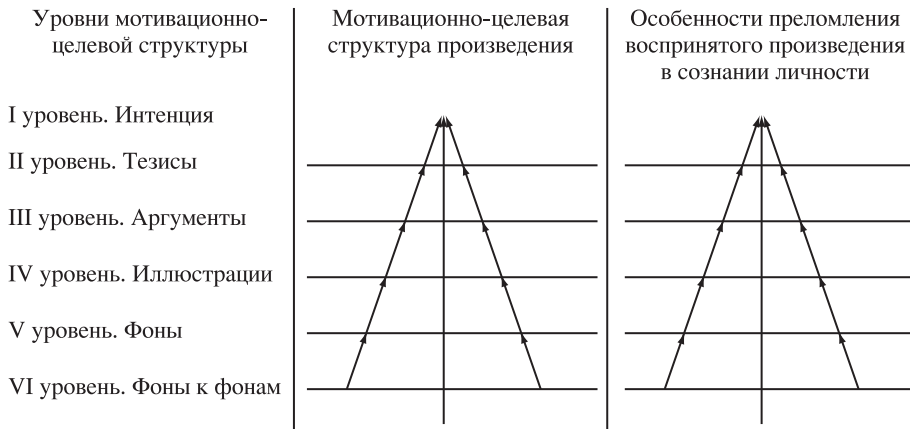


Рис. 2. Особенности понимания и интерпретирования при адекватном восприятии.

стами, возникающими при восприятии, рассматриваются как значения, идеи, образы, логические и/или эмоциональные компоненты, образно говоря, как “кирпичики”, из которых состоит целостное “здание”, скрывающее смысл всего произведения. Выбор автором этих “кирпичиков”, их внутреннее расположение и взаимодействие в рамках отдельного произведения неслучаен и служит донесению авторской интенции, причем на уровне и заявленных, осознаваемых им целей, и не всегда осознаваемых (или тайных, скрываемых) мотивов. Искомый результат (понимание) происходит при восприятии и многоуровневой внутренней “переработке” значений, дискурсов, идей, образов, логических и/или эмоциональных компонентов и, далее, “выстраивании” в сознании виртуальной, иерархически организованной мотивационно-целевой структуры, адекватной той, которая латентно наличествует в воспринимаемом коммуникативном акте (см. рис. 2). Не отвергаются и даже приветствуются ментальные операции, связанные с выдвижением самостоятельных выводов, умозаключений, получением эмоциональных ощущений, накоплением информации, новых знаний и т.д., которые, тем не менее, рассматриваются не как смысл анализируемого произведения, а как новые значения или, если это сложная многоуровневая конструкция, новые смыслы личностных “картин мира”, сложившиеся в результате восприятия. Все мы постоянно вступаем в коммуникацию, интерпретируем уже имеющиеся произведения, следовательно, создаем и продуцируем все новые и новые значения и смыслы, в которых отражаются наши жизненный опыт, знания, намерения, возраст, здоровье, семейные традиции, религиозные пристрастия, проблемные ситуации и т.д. Поэтому “смыслов” в нашей жизни действительно много, и все они разные, однако чаще это личностные значения и/или смыслы, отражающие грани личностных “картин мира”.

Если “развести” два понятия – адекватное понимание авторской интенциональности, которая константна, поскольку уже “овеществилась” в произведении, и личностные “картины мира”, складывающиеся в результате восприятия, – в таком случае неразрешимые, казалось бы, противоречия снимаются: есть смыслы константные, запечатленные в целостных, завершенных коммуникативных актах, и есть смыслы и значения в рамках личностных “картин мира”. Навыки адекватного понимания константных смыслов (а значит, и друг друга) и есть платформа для взаимопонимания в социуме.

Приведу пример использования термина “смысл” в анализируемых концепциях. На одном из недавних семинаров в Российской академии образования докладчик, доктор философских наук В. Розин, рассказал о новом смысле, который внес в интерпретирование иконы А. Рублева “Воскрешение Лазаря” известный искусствовед В. Плугин. Анализируя особенности этой иконы (отход от устоявшегося канона в расположении персонажей, светлый фон, большое количество света), Плугин, по сло-

вам докладчика, создает *новый смысл* этой иконы – свидетельство о приверженности Рублева к исихастам (мистическому направлению в христианстве). *Еще один смысл*, по словам докладчика, связан с имеющейся у него неформальной информацией о возможной приверженности и самого Плугина к этому направлению. Далее, как заявил докладчик, у него самого также есть два собственных варианта толкования (*еще два смысла*) относительно этой иконы. Понятно, что данные варианты использования термина “смысл” (“смыслы”) относятся к герменевтике.

Согласно семиосоциопсихологическому подходу, *смысл* иконы Рублева “Воскрешение Лазаря” константен и ограничен авторской коммуникативной интенцией: это почитание Иисуса Христа, восторг перед его личностью и деяниями, в частности перед библейским феноменом воскрешения Лазаря, что дарит особую надежду всем верующим христианам и укрепляет их веру. Художественные приемы, жанровые особенности и содержащаяся в иконе информация (о чем?) оказываются составными элементами мотивационно-целевой структуры и вот уже несколько веков более чем успешно “работают” на донесение интенциональности гениального иконописца. Заявление о новых смыслах иконы с позиций семиосоциопсихологии необоснованно (хотелось бы заодно узнать и мнение православной церкви); речь может идти только о новых *умозаключениях, предположениях* или *выводах*, сделанных на основе анализа отдельных структурных элементов, “вырванных” из основного контекста. Безусловно, такие интерпретации, тем более сделанные высококлассными специалистами, интересны. Возможно, они дают новое знание (прирост знания) в каких-то отраслях науки, однако они никак не связаны со смысловым ядром самой иконы. Впрочем, позволю вступить в противоречие самой себе: о новом смысле все же правомочно говорить, но – о смысле уже *другого* коммуникативного акта, хотя и *со сходным* содержанием, с *другим* автором, с *другой* мотивационно-целевой структурой, ориентированной на *другую* интенциональность. Так, интенциональностью и одновременно тезисом выступления Розина на семинаре, посвященном категории “смысл”, было утверждение о личностном характере и многозначности понятия “смысл”; в качестве аргумента к тезису были использованы примеры с умозаключениями Плугина, а также и со своими собственными; содержание иконы выполняло роль иллюстраций к аргументу, а ее интенциональность вообще осталась вне содержательного поля данного коммуникативного акта (выступления).

Перед нами не только два разных представления о феномене понимания, но и два разных ментальных механизма (пути, способа, операции, метода) освоения воспринятого материала и, в целом, ориентирования в коммуникационных процессах. Это значимый момент анализа, поскольку способы понимания “живут” в способе освоения, задавая вектор развития социокультурных процессов.

Первый путь связан с накоплением новой информации либо с выдвижением собственных предположений, умозаключений, выводов, догадок, то есть с личностным интерпретированием на основе воспринятого (материала, произведения, текста, дискурса, фразы, культурного образца и т.д.). Задача адекватного понимания автора при этом не преследуется, а в тех случаях, когда оно все же происходит, ее “перевешивает” задача реализации новой (собственной) интенциональности: накопить информацию, дать свою трактовку и т.д. “Толчком” для возникновения нового ментального маршрута оказывается взаимодействие между воспринятым материалом (фактами, идеями, эмоциями, образами, сюжетом, авторской интенциональностью) и – интересом, интуицией, жизненным опытом, эмоциями, знаниями и т.д. воспринимающей личности, что дает основание для построения некоей новой оригинальной ментальной конструкции, которая может быть как нелинейной, так и линейной: нелинейность для такой ментальной процедуры не обязательна.

Второй путь связан с ментальным освоением авторской интенциональности, постижением того *самого главного, что хотел сказать, передать, выразить автор*, с учетом осознаваемых им целей, и далеко не всегда осознаваемых мотивов. Для того чтобы понять, в сознании воспринимающей личности должна выстроиться вирту-

альная многоуровневая структура соподчиненных коммуникативно-познавательных программ, аналогичная той, которая латентно присутствует в воспринимаемом (целостном, завершенном) коммуникативном акте (см. рис. 2). Мало того, что эта структура латентна, – она еще и нелинейна: в реальном временном следовании (имеется в виду последовательность при восприятии) элементы структуры располагаются в прихотливом, одним автором определенном порядке: сначала, например, могут идти второстепенные или третьестепенные, “накладываясь” при этом друг на друга, затем – элементы четвертого или пятого уровня и т.д., а интенция может вообще “прятаться” между слов (строк, кадров и т.д.) – о ней надо догадаться.

Ментальный маршрут для достижения понимания, следовательно, также должен быть нелинейным. Он связан с неоднократным перемещением по структурным элементам, определением особенностей их соподчиненности и взаимодействия и, как результат, с воссозданием в сознании (воспринимающей личности) исходящей (от автора) мотивационно-целевой структуры, вершиной которой оказывается константная авторская интенциональность (см. рис. 2). Основной вектор поиска – апдуктивное (от *апдукции*: снизу – вверх) [Pierce, 1956] выдвижение и опровержение гипотез об авторской “равнодействующей мотивов и целей”. Поскольку гипотезы выдвигаются и опровергаются, происходит, как правило, несколько попыток (перемещений по мотивационно-целевой структуре), прежде чем наступает понимание, которое равноценно озарению, инсайту; по моим неоднократным наблюдениям, в такие моменты становятся одухотворенными лица, начинают блестеть глаза. Конечно же, такая ментальная процедура возможна только при навыках нелинейного восприятия.

Первый из названных вариантов связан с герменевтическим представлением о механизме понимания, второй – с семиосоциопсихологическим. В сознании воспринимающей личности, конечно, могут оказываться “задействованными” оба ментальных механизма и, соответственно, могут быть успешно “пройдены” оба ментальных пути. Как упоминалось, семиосоциопсихология также приветствует личностное интерпретирование, но, уточню, – не *до* или *вместо*, а *после* или *наряду* с адекватным пониманием коммуникативной интенции, равно как приветствуется получение и накопление новых знаний. Приверженец герменевтики также может поставить своей задачей войти в диалог с автором и, при наличии определенных способностей (таланта, навыков нелинейного мышления), адекватно проинтерпретировать его интенцию – почему бы и нет? Я бы не отказалась ни от одного из способов понимания (и для общества, и для себя лично)! Это же замечательно: адекватно понимать коммуникатора (автора), постоянно накапливать знания, да еще и интерпретировать!

Однако качество интерпретаций бывает разным. В исследованиях постоянно фиксируются разные уровни ментального освоения смысла воспринятых респондентом произведений. Иными словами, интерпретирование может быть адекватным интенциональности коммуникатора (см. рис. 2); частично адекватным (см. рис. 3) и неадекватным (см. рис. 4). На основании этой особенности возникает возможность социоментальной дифференциации: группа адекватного восприятия; группа частично адекватного восприятия; группа неадекватного восприятия. Параметры этих групп достаточно стабильны. Так, при восприятии материалов средств массовой коммуникации общественно-политического содержания адекватное понимание коммуникативной интенции вот уже несколько десятилетий стабильно обнаруживают 13–14% опрошенных [Дридзе, 1984; Массовая... 1980; Жаворонков, 2007; Адамьянц, 2009]; оставшиеся проценты примерно поровну делят между собой группы частично адекватного и неадекватного восприятия. При восприятии произведений художественных жанров качество интерпретирования оказывается несколько выше¹.

¹ Приведу данные о параметрах социоментальных групп, полученные на основании анализа особенностей интерпретирования любимой в детстве сказки и произведения, повлиявшего, по мнению респондента, на его мировидение (проект Российского фонда фундаментальных исследований “Качественные индикаторы процессов самоорганизации и самоопределения в социуме”, 2011–2013 гг.; всего опрошено 584 респондента): 13–17 лет (школа и техникум): высокий уровень коммуникативных навыков – 17%, сред-

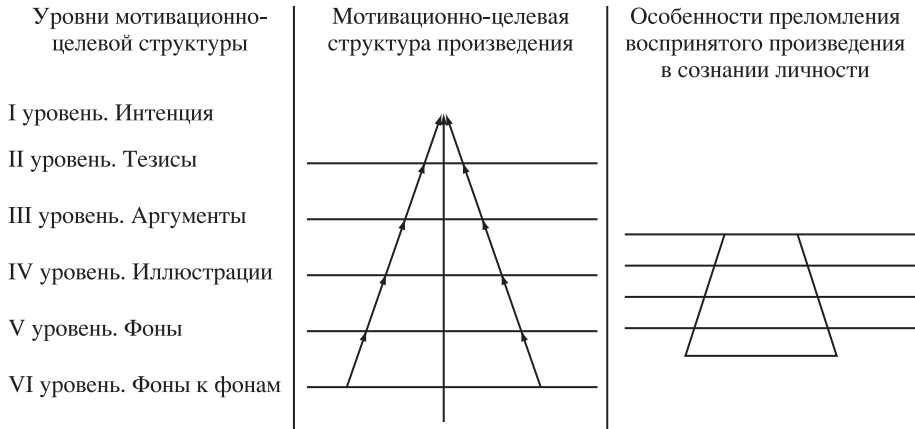


Рис. 3. Особенности понимания и интерпретирования при частично адекватном восприятии.

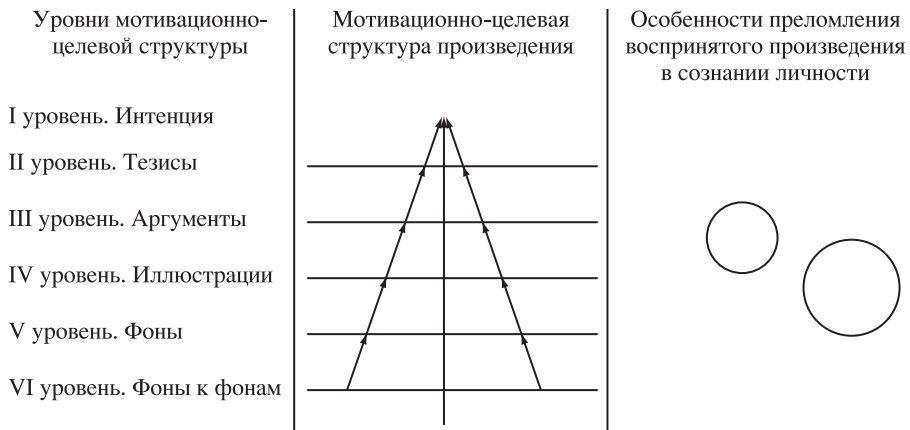


Рис. 4. Особенности понимания и интерпретирования при неадекватном восприятии.

Вышеназванные группы различаются не только особенностями понимания коммуникативных интенций, но и значимыми характеристиками своих “картин мира” (комплекса социальных представлений и эмоциональных реакций). Учитывая, что вся наша жизнь также в известной мере коммуникация – с обществом, властью, управленческими структурами, коллегами, природой, друг другом и т.д., навыки адекватного восприятия в сфере коммуникации распространяются и не могут не распространяться на все другие сферы взаимодействия человека со своей жизненной средой. В серии исследований было неоднократно зафиксировано, что характеристики личности знающей, творческой, ориентированной на взаимопонимание и конструктивные взаимодействия, ответственной в социальной и профессиональной сферах чаще оказывались присущи представителям группы *адекватного восприятия*. Это представления о желательном и нежелательном; представления об оптимальном варианте поведения при конфликтной ситуации в коллективе; характеристики качеств любимых персонажей в понравившихся произведениях; эмоциональное восприятие окружающего мира;

ний – 39%; низкий – 44%; 18–30 лет (вузы и техникум): высокий уровень коммуникативных навыков – 17%, средний – 45%; низкий – 37% (при этом у студентов вузов эти значения значительно выше, а у учащихся техникума – ниже); 31 год и старше: высокий уровень коммуникативных навыков – 31%, средний – 45%; низкий – 24%.

интегральная характеристика уровня социокультурных интересов; знание актуальных проблем современной России; успехи в учебе у школьников² [Адамьянц, 2013; 2010].

Интерпретирование представителей многочисленной группы *частично адекватного восприятия* не столь глубоко, как первой группы: интенциональность и налицистующие в произведении тезисы оказываются вне зоны их внимания; несмотря на наводящие вопросы, они их попросту не замечают. Как правило, вместо ответа на вопрос анкеты *о главном, что хотел сказать, передать, выразить* автор, мы получали пересказ содержания (*о чем?*) в разной степени подробности (см. рис. 3). В одних случаях это был детальный “проход” по сюжету, в других – некое краткое обобщение, но также относительно содержания (“о счастье”; “о любви; “о событиях войны”). Часто использовались сентенции и пафосные речевые штампы. Для представителей этой группы престижным оказывается владение информацией и постоянное ее накопление, поэтому, как правило, они много знают и хорошо информированы, нередко лучше, чем представители предыдущей группы; здесь хочется вспомнить высказывание Гераклита о том, что “многознание уму не научает”.

В интерпретациях представителей (также многочисленной) группы *неадекватного восприятия* обнаруживается не только непонимание авторской интенциональности, но и нежелание ее понять. Типично “выхватывание” из контекста отдельных фактов и введение их в собственные домыслы и фантазии, а также стремление “показать себя”, “приколоться”, найти повод для эмоциональной разрядки по поводу личных проблем или жизненных стратегий. Нередко на первый план выходит намерение либо вообще не затрундяться и уйти от ответа, либо дать хотя бы какой-нибудь ответ; по сути дела, в таких случаях не понятыми остаются и интенциональность обсуждаемого произведения, и вопросы интервьюера (см. рис. 4).

Приведу несколько *дословных и полных* интерпретаций, которые никак нельзя назвать адекватными авторской коммуникативной интенции. Это ответы на вопрос *о главном, что хотел сказать, передать, выразить* автор произведения, которое респондент сам же назвал любимым, повлиявшим на его мировидение (данные исследований 2012–2013 гг.): “Если говорить о произведении в целом, то автор хотел показать проблемы отношений между разными поколениями, особенности отношений между разными поколениями. Но говоря о литературном произведении, нельзя не говорить о его героях, действующих лицах, ведь через них автор общается с читателями, передает определенные идеи” (о романе И. Тургенева “Отцы и дети”); “Хохлы” (о повести Н. Гоголя “Тарас Бульба”); “У каждого времени есть свой идеальный, или приближенный к идеальному, образ” (о романе М. Лермонтова “Герой нашего времени”); “С одной стороны, Раскольников играл положительную роль, а с другой – отрицательную” (о романе Ф. Достоевского “Преступление и наказание”); “Внутренние переживания человека, совершившего преступление” (о романе Достоевского “Преступление и наказание”); “Любовь к философии и психологии через оценку образов героев произведения, их поступков” (о романе Достоевского “Преступление и наказание”); “Семейные связи” (о пьесе А. Чехова “Вишневый сад”); “Автор посвящает свое произведение войне. Рассказывал о судьбах людей, которые под натиском войны стали либо ближе друг другу, стали ценить. А другие жестоко относились друг к другу. Главное было сохранить мир во всей этой жестокости” (о романе Л. Толстого “Война и мир”); «Существует очень тонкая грань между абсолютно противоположными чувствами, эмоциями, поступками, интерпретациями и т.д. Их нужно видеть и “пускать” в нужное русло» (о романе Л.Н. Толстого “Война и мир”); “Лиза не ценила жизнь и потому легко с ней рассталась” (о повести Н. Карамзина “Бедная Лиза”).

² Следует особо подчеркнуть, что связь между принадлежностью человека к той или иной социоментальной группе и значимыми характеристиками его “картин мира” не линейная, речь идет только о зафиксированных тенденциях, прямой зависимости тут нет и быть не может.

Если в приведенных интерпретациях что-то и верно, то это явно не ответы на заданный вопрос. А ведь речь шла о широко известных произведениях, которые входят в школьные программы, да к тому же и любимы авторами ответов.

Еще в древности едва ли не главнейшими задачами обучающих центров (школ), которые собирали вокруг себя выдающиеся ученые и мыслители (Пифагор, Сократ, Фалес, Анаксимандр, Демокрит, Гераклит и др.), было развитие “ума”: именно с умением мыслить и понимать в первую очередь связывалось представление об учености, зрелости. Не случайно для обучения и воспитания наследников властвующих особ и прочих состоятельных персон во все времена приглашались люди, снискавшие авторитет мудрости, в то время как для детей средних и низших слоев общества благом считалось получение начальных азов грамотности, счета и письма. При этом предотвращение нежелательного для властей вольнодумия нередко оказывалось сопряженным с ограничением массового появления в обществе способной к многоуровневому пониманию личности. Напомню о классической системе для гимназий, которая существовала в России до 1917 г. Осваивать ее приходилось мучительным способом – зубрежкой и еще раз зубрежкой. Вот что сообщила газета “Московские ведомости” за 1884 г.: “Сколько нам известно, правительство наше признало классическую систему не только за лучшую, но за единственно возможную систему для гимназий... Предполагается, что... прежде всякой специальности надо воспитать ум и развить в нем те основные стихии, которые служат существенным условием для всякого умственного дела. Это предуготовительное умственное воспитание... имеет везде один и тот же характер: везде оно основано на древних языках. И будущий филолог, и будущий юрист-прудент, и будущий математик, и будущий естествоиспытатель, и будущий богослов, и будущий государственный человек получают везде одно и то же предварительное умственное воспитание...” [Значение... 1884]. Показательно, что другой образовательный полюс в системе образования того времени – реальные училища – ассоциировался у правительства с нигилизмом, социализмом, вольнодумством. Нельзя не сказать и о том, что “общественное мнение было решительно против классицизма в гимназиях, воспитательный и главным образом идеологический смысл, который вкладывался чиновниками в реформу, прочитывался негативно” [Булкина, 2013].

Образовательные программы советского периода также не ставили задачей развитие ментальной сферы обучающихся, тем более что, как известно, формулирующейся личности надлежало быть идеологически “правильной”, “подкованной”. Этой цели были подчинены учебные программы всех гуманитарных дисциплин и, конечно же, литературы. Обязательное “привязывание” смысла литературных шедевров к идеологии искажало богатую палитру их смысловых оттенков и тем самым уводило от глубинного многоуровневого восприятия.

Уход в постсоветский период от идеологически зацикленного обучения оказался закономерным и понятным. Однако новые учебные программы еще дальше, нежели в советские времена, ушли от задач развития менталитета обучающихся: и в научной, и в практической педагогике “правят бал” герменевтические методы и подходы. В результате центром внимания занятий по литературе оказывается не анализ смысловых составляющих тех произведений, которые “проходят”, а изучение литературных направлений и литературных приемов, да еще, конечно, знакомство с содержанием. Такие же знания требуются и при подведении итогов: среди разнообразных заданий и вопросов ЕГЭ по литературе совсем нет таких, где экзаменуемые могли бы проявить свое *понимание основных смысловых доминант* (интенциональности) тех произведений, которые оказываются предметом обсуждения. Есть вопросы о роде литературы или литературном направлении, к которому принадлежит обсуждаемое произведение; есть вопросы, где следует проявить знание сюжета и даже деталей сюжета; есть вопросы об использованных литературных приемах; есть вопросы, требующие знания терминов из литературоведения; есть вопросы “на наблюдательность” и память, требующие знания незначительных фактов, мелких деталей и т.д. Однако вопросов, проясняющих, *как понимается смысл* (основные смысловые доминанты) тех произ-

ведений, по поводу которых выпускнику приходится столь многопланово отвечать на экзамене, и *насколько адекватно этот смысл* понимается (адекватно авторской интенциональности), я не нашла: складывается впечатление, что составители школьных программ считают, что тут проблем нет и быть не может; этот вопрос *вне обсуждения*. Поскольку единого смысла нет, то незачем и спрашивать о нем.

Легче и проще всего учить навыкам адекватного понимания при анализе литературных произведений. При таком варианте обучения воспоминания о произведениях, включенных в школьную программу, не будут по прошествии времени вызывать скуку или отторжение, как это порой случается с бывшими школьниками. К тому же результатом такого рода занятий окажется не только глубинное, на всю жизнь, понимание интенциональности литературных шедевров (авторских *открытий*), но и реальное развитие у обучающихся навыков нелинейного, самостоятельного, творческого мышления, что крайне важно и для современной личности, и для современного социума.

Навыки адекватного понимания можно и нужно развивать – в качестве природного дара ими обладают далеко не все. Проведенные нами эксперименты показывают, что массовое развитие коммуникативных навыков – реальная и выполнимая задача [Адамьянц, 2007; 2011]. Стимулирование интерпретационных качеств личности без развития ее социоментальной сферы чревато массовыми проявлениями поверхностного или даже неадекватного восприятия не только литературы, но и окружающего мира и своего места в нем, повышенной активностью и самоуверенностью. Негативные последствия такого мировосприятия, причем и на личностном, и на социальном уровнях, мы наблюдаем постоянно.

Меньше всего хотелось бы, чтобы предыдущие абзацы расценивались как обвинение кого-либо, например преподавателей литературы или теоретиков и практиков герменевтических методов и подходов. На вопрос “кто виноват?” ответ только такой: “никто”. Просто на сегодняшний день мы находимся именно на *сегодняшней ступени* реализации устоявшихся научных представлений о механизмах понимания. Однако поскольку с течением времени научная мысль неминуемо развивается, модифицируются и способы отражения и преломления в реальной жизни научных открытий. Главное – не потеряв то лучшее, что уже есть (а есть немало, причем достойного), не откладывать, в силу амбиций или косности, то новое, что вполне может прийти в нашу жизнь не как единичные эксперименты, а в массовом масштабе и уже в ближайшее время.

Все мы вправе гордиться тем, что принципиально новая научная концепция в гуманитарной сфере, сопоставимая с крупнейшими научными открытиями в мире физики или математики, родилась в рамках отечественной академической науки. Поэтому представляется закономерным и правильным завершить статью словами автора развиваемой мною концепции: «Правильная (адекватная) интерпретация коммуникативной интенции партнера, а не вариативная открытая система толкований, когда добиться единственно правильной интерпретации невозможно, представляется... моментом весьма существенным в обеспечении успешного межкультурного общения и даже выживания людей и человеческих сообществ... Недооценка колоссальных этических, эстетических, социально-экологических, экономических, гражданских и иных потерь, связанных с распространившейся “*модой на разночтения*”, социально опасна» [Дридзе, 2000³, с. 134–136].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Адамьянц Т.З. Качественные индикаторы процессов самоопределения и самоорганизации в среде современных подростков // *Общественные науки и современность*. 2013. № 3.
- Адамьянц Т.З. От человека разумного – к человеку понимающему // *Вестник университета (ГУУ)*. 2007. № 3.
- Адамьянц Т.З. Понимание и взаимопонимание как определяющий фактор построения коммуникативного взаимодействия // *Мир психологии*. 2011. № 2.
- Адамьянц Т.З. Социальные коммуникации. Учебное пособие для вузов. М., 2009.

Адамьянц Т.З. Уровень развития коммуникативных навыков как индикатор в процессах самоопределения и самоорганизации личности // Мир психологии. 2010. № 3.

Булкина Н. Карикатура // Новый мир. 2013. № 2.

Дридзе Т.М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Социальная коммуникация и социальное управление в эоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. Кн. 1. М., 2000^a.

Дридзе Т.М. От герменевтики к семиосоциопсихологии: от “творческого” толкования текста к пониманию коммуникативной интенции автора // Социальная коммуникация и социальное управление в эоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. Кн. 2. М., 2000.

Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.

Жаворонков А.В. Российское общество: потребление, коммуникации и принятие решений, 1967–2004 гг. М., 2007.

Значение классической школы как общеобразовательной // Московские ведомости. 1884. № 205.

Массовая информация в советском промышленном городе. Опыт комплексного социологического исследования. М., 1980.

Микешина Л.А. Человек интерпретирующий, или Синергетические и герменевтические контексты образования // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М., 2007.

Pierce Ch. Collected Papers. Vol. 6. Cambridge (Mass.), 1956.

© Т. Адамьянц, 2014