

И.Е. Фадеева

**Интеллектуальные практики и инверсионные ловушки:
взгляд культуролога**

УДК 008+37.032

В статье рассматриваются интеллектуальные практики как основание для формирования культуры интерпретации в противоположность «инверсионным ловушкам» (термин А.С. Ахиезера), характерным для неразвитого сознания. Анализируя чтение и письмо как экзистенциально мотивированную деятельность, автор приходит к выводу о том, что формирование способности к продуцированию и интерпретации смысла является результатом деконструкции как «бытия-в-деконструкции».

Ключевые слова: инверсионная ловушка, деконструкция, экзистенциальная потребность, интеллектуальные практики.

I.E. Fadeeva

Intellectual practices and Inversion traps: the view of culturology

The article is devoted to the intellectual practices as the basis for the formation of the «culture of interpretation» contrary to the «inversion traps» (the term of A.S. Akhiezer), that are typical of undeveloped consciousness. The author analyzes the practices of reading and writing as the existentially motivated activity and concludes that the development of ability to production and interpretation of sense is the result of deconstruction as the «being-in-deconstruction».

Keywords: inversion traps, deconstruction, existential demand, intellectual practices.

Вынесенное в название статьи понятие «инверсионной ловушки» было предложено отечественным философом и культурологом А.С. Ахиезером, противопоставившим инверсионной логике неразви-

того общества логику медитативную, ориентированную на прогрессивное развитие, а «культуре экстраполяции» – «культуру интерпретации» [1, с. 92–96]. Понятно, что философско-антропологическая проблема человека «в поисках полноты бытия» непосредственно упирается в проблематику педагогической антропологии, поскольку культура интерпретации может быть сформирована только в результате педагогических усилий, будучи, во-первых, обоснованной внятно сформулированными интеллектуальными практиками, и, во-вторых, направленной на индивидуальное сознание в его экзистенциально-персоналогическом измерении. Действенным же механизмом выработки необходимых сегодня интеллектуальных практик, позволяющих избежать не только «инверсионных ловушек» и нон-креативности, но и психологических кризисов и деструктивных стратегий, является когнитивное моделирование сознания современного человека, живущего в ситуации постмодерна – в ситуации разрушенных тождеств, падения бинарных оппозиций, «номадической» идентичности. Педагогическая теория, поэтому, очевидно нуждается в пересмотре привычных понятий и методических подходов. И необходимое обоснование педагогического и дидактического процесса следует искать не в потребностях экономического развития, якобы задающего цели и траектории образованию, а в философской мысли и, особенно, в философской мысли второй половины XX – начала XXI вв. И с педагогической точки зрения должны быть рассмотрены в том числе и теории, традиционно относимые к постмодернизму, но, на наш взгляд, лишь выразившие наиболее значимые черты человека постмодерной эпохи.

Начнем с известного факта: первые интеллектуальные практики, с которыми ребенок сталкивается в процессе обучения и образования, – это практики чтения и письма. На первый взгляд, обучение письму и чтению составляет самую суть школьного образования: обучение грамоте как базовый уровень учебы, обучение практикам письма посредством написания сочинений и изложений или «медленного чтения» – неотъемлемая часть педагогического процесса. Однако практика показывает фактическое вымывание письма из образовательного процесса, свидетельством чему является замена сочинений ответами на тестовые задания и, как следствие, – подмена написанного – «скачанным» из Интернета. Причина в том, что научение грамоте не явля-

ется путем научения мысли: продуцирование смысла и тектопорождение не являются автоматическим следствием из умения читать и писать. Говоря иначе, лишенное качества экзистенциальной потребности, письмо не входит в существо формируемой личности, личность остается вне письма и чтения как *экзистенциально обоснованных жизненных практик*. Только став экзистенциальной потребностью и экзистенциальной практикой, письмо становится интеллектуальной практикой порождения смысла. Однако сегодня необходимость «изучения» литературы в школе наталкивается на откровенное нежелание подростков читать и, тем более, самостоятельно создавать письменные тексты. Поэтому все более актуальной педагогической задачей является не выявление, к примеру, новых моделей интерпретации, а формирование мотивации чтения текстов классической и современной литературы и письма как сферы порождения смысла. Возможно, при обдумывании этого вопроса следует обратить внимание на ту компенсаторную по отношению к чтению функцию, которую выполняло на протяжении XX в. и продолжает выполнять кино, замещающее литературный текст, но все же не справляющееся с задачей его полноценной замены. Причем дело тут не только в тенденции визуализации, все более усиливающейся в современной культуре. Дело в том способе смотрения фильма, о котором говорил, например, Ж. Деррида в одном из интервью. В кино, как утверждает Деррида, возникает возможность «наблюдать зрелище в одиночку, в разрыве связей, на который провоцирует просмотр фильма» [8]. В этом смысле смотрение, казалось бы, должно выполнять ту же функцию, которую всегда выполняло чтение, – чтение как погружение читающего в свой внутренний мир. Смотрение кинофильма отвечает задаче поисков одиночества как ситуации сосредоточения индивида на собственном Я. Экзистенциальная функция кинематографа, однако, остается незавершенной: не только мимолетность кадра, но и внешний характер ритма восприятия, задаваемый сменой кадров, определенность видеоряда, суггестия голоса и звука – все это ограничивает возможность экзистенциального взаимодействия кинематографической ленты и Я зрителя. Иными словами, зритель в кинематографе гораздо более пассивная фигура, чем читатель литературного текста – чтение предоставляет несравнимо больше возможностей для *интериориза-*

ции иного и *экстериоризации* собственного Я – то есть для интерпретации и деконструкции.

В этой связи опыт деконструкции, предпринятой Ж. Деррида по отношению к письму, может стать основанием для прояснения подходов к школьному образованию, поскольку понятие деконструкции характеризует современную культуру в ее смысловой и интеллектуальной динамике, а значит, имеет прямое отношение к востребованным сегодня интеллектуальным практикам. К тому же, если для интеллектуального пространства Модерна (и его пика – конца XIX и начала XX вв.) актуальной является выраженная М. Хайдеггером мысль о единстве бытия и понимания, то вторая половина XX и XXI вв. актуализируют единство *бытия и деконструкции*. Можно говорить поэтому, повторяя Ж. Деррида, о бытии современного человека как «бытия-в-деконструкции», при всей проблематичности этой мысли для самого Деррида¹. Деконструкция в качестве способа бытия современной культуры предстает как письмо. Близость понятий письма и деконструкции Ж. Деррида обосновывает при помощи деконструктивистского же анализа понятия «слово», единство которого ставится им под вопрос в силу отмеченной философом «неспособности слова удовлетворять “мысли”» [5, с. 56]. «Делимитации онтологии» («третьего лица настоящего времени») как сущность деконструкции [Там же] обоснована отсутствием тождества мысли и слова, причем это зияние между порождающим мысль сознанием и словесным (фонетическим) образом может восполнить только письмо. Письмо не является «одеянием» или «узурпатором» речи – оно «нечто более внешнее по отношению к речи (*parole*), чем мы раньше думали, ибо оно не является ни ее “образом”, ни ее “символом”, и вместе с тем оно есть нечто более внутреннее по отношению к речи, которая и сама по себе является письмом» [6, с. 167]. Письмо делает внешним и осязаемым «внутреннее» речи – причем, что особенно важно, не устной речи, не произносимого слова, а, напротив, речи внутренней – целостной, континуальной, оперирующей нерасчлененными смыслами, а поэтому экзистенциально значимой. Именно в письме появляется

¹ «Я не смею даже сказать, следуя хайдеггеровской схеме, – пишет философ, – что мы находимся в “эпохе” “бытия-в-деконструкции”... <...> Эта идея “эпохи” и в особенности идея сбора судьбы бытия, единства его назначения или отправления... никогда не может дать место для какой-то уверенности» [5, с. 56].

язык как континуум, воспроизводящий и заново конструирующий континуальность экзистенциального опыта. Вместе с тем письмо – если речь идет о буквенном (фонетическом) письме, выстраивает этот опыт в линейном порядке, но в таком линейном порядке, который производит иную континуальность – посредством разрыва и его преодоления. Исторически усиливающаяся линейность письма знаменует рождение европейской метафизики, являясь практикой артикуляции нерасчлененного континуального смысла и внесением дискретности в континуум времени, чтобы снова вернуться в ситуацию порождения континуального универсума смысла. В то же время линейность фонетического письма (в отличие от иероглифического или пиктографического) становится механизмом разрушения тождества, фиксацией нетождественности и перехода через установленные, конвенциональные границы значений.

Вместе с тем письмо как историко-культурный феномен и как обусловленная экзистенциальным опытом индивида практика продуцирования смысла обладает еще одним немаловажным качеством. Дело в том, что именно письмо становится основанием формирования концептуального мышления – отличающегося от мышления посредством понятий. Говоря словами Ж. Деррида, концептуализация – это «выход за рамки означивания (сигнализации)», «момент воления-писать» [7, с. 20]. Причем писание, по мысли Деррида, «не есть позднейшее определение некоего первоначального воления. Писание, напротив, побуждает смысл воли к воле: свободу, разрыв со средой эмпирической истории ради согласия со скрытой сущностью эмпирии, с чистой историчностью. Воление-писать, а не желание писать, ибо речь идет не об аффектации, а о свободе и долге» [Там же].

Резюмируя сказанное, отметим два определяющих педагогический процесс момента. Во-первых, обучение письму не является обучением его техническим навыкам и даже обучением тому, что лишь сопровождает мыслительную деятельность, являясь вторичным, хотя и связанным с ней. Письмо – не механический процесс наклеивания ярлычков – слов и предложений на готовую мысль (так же как и слов – на готовое «содержание»), это сам процесс порождения мысли. Поэтому обучение письму – это обучение *мыслительному процессу* как таковому. Поэтому же, во-вторых, в основе обучения письму должна лежать установка *на отсутствие тождества, на асимметрию слова*

и значения, слова и мысли. Но появление этой установки требует специальных педагогических усилий и, в частности, обращения к культурологической проблематике, поскольку только культура в ее взаимодействии с индивидуальным сознанием создает возможность обнаружения парадоксов, несоответствий, антиномий. Не история культуры, а именно культурология – философия и теория культуры, культурная антропология, семиотика – в своей совокупности создают пространство парадокса, актуальное для каждого индивида и обуславливающее ситуацию «вопрошания», без которой невозможно порождение смысла. Парадоксы свободы и социальной нормы, природы и культуры, глубины индивидуального опыта чувства и мысли – и ограниченности средств выражения, противоречивость этических и эстетических феноменов, становясь основанием интеллектуальной деятельности, пробуждают мысль и требуют ее высказывания и изложения. Но любое изложение мысли наталкивается на ее асимметрию со словом.

Асимметрия должна стать фактом *рефлексии субъекта*, без которой невозможным является обнаружение «ноэматической», как сказал бы А.Ф. Лосев, сущности слова. Но асимметрия слова и мысли неминуемо должна повлечь за собой переживание несамотождественности собственного Я. Выражение себя в слове – вот процесс, ведущий к формированию экзистенциальной потребности письма: «распрямление» целостного переживания опыта мира и собственного Я посредством линейного (буквенного, фонетического) письма есть переход от тождества к различию. Письмо, в отличие от устной речи, также обращенной к другому сознанию, но при этом сохраняющей непосредственную значимость голоса с его интенциями и суггестией, абстрагированное и лишенное суггестивности письмо предполагает рефлексивное обращение сознания на себя. Письмо фиксирует расщепление Я индивида, его несовпадение с самим собой – «правое безумие принципиального несовпадения с самим собою данным» [2, с. 112]. Это «безумие», по мысли М.М. Бахтина, обуславливает форму «изнутри-жизни» индивида, поэтому для обретения целостности Я необходимо «завершающее» сознание *другого*. Письмо становится необходимым фактором «овнешнения» себя, экзистенциальным *другим*, формируя, говоря словами М.М. Бахтина, «эстетически значимый внутренний лик» [2, с. 115], или – другими словами – становится актом самообос-

нования человека. Процесс письма предполагает сосредоточенность пишущего на собственном сознании, рефлексии и воображение как путь к порождению мысли, всегда являющуюся и началом, и результатом самообоснования. Следует обратить внимание и на другой, существенный момент: открытая Л.С. Выготским «внутренняя речь» (континуальная, логически не структурированная, эллиптическая) становится не только внешней речью, но и непосредственно, минуя устную речь, структурируется письмом.

Письмо осуществляется в процессе трансформации нерасчлененных смыслов экзистенциального опыта в связные предложения и фразы, причем этот процесс лишен какой-либо внешней опоры – например, на ответные реплики собеседника, он предполагает одиночество и диалог с собственным Я. Собеседник присутствует здесь в виде воображаемого «другого», некой виртуальной сущности, являющейся одной из проекций Я мыслящего и Я пишущего. Важно подчеркнуть, что письмо *не* является обозначением звучащего слова – оно представляет собой совокупность исторически формируемых интеллектуальных практик *перевода* «внутренней речи» – в знаковые структуры: *означивания внутреннего*. Следует подчеркнуть и значение индивидуального опыта, *одиночества*, появление переживания и рефлексии которого культурно-исторически сопровождает процесс выделения индивидуального из коллективного.

Можно утверждать, на наш взгляд, что интерактивность устной коммуникации именно посредством письма постепенно уступает место внутренней диалогичности сознания.

Наблюдения позволяют установить зависимость в следующем порядке: не от устной речи (непосредственно связанной с внутренней) к письменной (как связной, логически выстроенной, образной), обозначающей ее, а наоборот: от внутренней речи к письменной речи, а от письменной – к устной. В письме как бы заново реконструируется «магия слова», суггестия ритмов, символические смыслы, и эта реконструкция происходит как вторичное их порождение из логики мысли, из аргументации, из предикации. Парадоксальная мысль о первичности письма по отношению к языку – язык в качестве литературного языка создается именно письмом – представляется весьма убедительной, хотя история культуры (начиная с суггестивности протестантской проповеди и заканчивая романтическими и символистскими

экспериментами в области звучания не только поэтического, но и прозаического слова) демонстрирует обратный процесс: выражения в письме голоса, суггестии, символа. Легитимированная логикой письма рациональность становится путем к рациональному постижению иррационального и алогичного.

Все это означает, что практика обучения письму должна быть выстроена на иных, чем кажется очевидным, основаниях. Это основание следует искать не в технологиях обучения грамотности (не списывая со счетов необходимость их разработки и эффективного применения), а в культурно-антропологических и семиотико-антропологических факторах, определяющих культурно-историческую природу познавательной деятельности – различной в разные историко-культурные периоды. Почти два тысячелетия европейской истории от Филона Александрийского и Оригена до Шеллинга прошли под знаком гнозиса – Богопознания (и постижения созданного Творцом мира) как сущности человеческого бытия: еще в начале XIX в. Шеллинг утверждал, в частности: «сознание исконно есть полагающее Бога сознание» [13, с. 335]. Познание же природы и эволюция натурфилософии уже в философии Канта оказалось смещенным в сторону познающего субъекта. Сегодня, на наш взгляд, доминирующим основанием познавательной деятельности может быть признан *интерес к себе, к собственному Я – самопознание*, причем особенно актуально это именно для подросткового возраста. Основанием для такого утверждения служит справедливое суждение А.С. Ахиезера (опирающегося на В.С. Библера) о «двойной детерминации человеческой деятельности: причинной и смысловой», в результате чего можно говорить о «*несовпадении с самим собой*» как специфике человека [1, с. 69–70], усиленной ситуацией доминирующей «*номадической идентичности*» «*индивидуализированного*», согласно З. Бауману, общества. Что я чувствую, что я думаю, что я вижу, почему я вижу это – вот вопросы, на которые индивид должен ответить посредством написания письменного текста. *Экзистенциальная задача самопознания, интерес к себе – интеллектуальная основа обучения письму* (сопоставимая, кстати, с выявленным А.А. Леонтьевым «личностным смыслом» как одной из составляющих смысла и продолжающая известный со времен античности императив «заботы о себе»). Но этот интерес предполагает возможность осознания собст-

венной противоречивости, неоднородности, сложности, усиливающих «дискомфорт субъекта» и приводящих к «дезорганизации сложившегося самоопределения, к росту страха, к капитуляции перед проблемами... к разрушению отношений между людьми» [1, с. 33]. Такое кризисное состояние не только негативно сказывается на развитии личности, но может стать основанием для ее интеллектуального и творческого развития. «Двойная детерминация» человеческой деятельности и мышления, одновременно обращенных к миру и к субъекту [1, с. 69–71], не только оборачивается кризисом, но позволяет сформировать рефлексивность, где рефлексия субъекта «выступает как концентрация его конструктивных способностей» [1, с. 74].

Иными словами, рефлексия и расщепленность сознания, трагически переживаемые подростком, должны быть обращены в русло рефлексии, основным способом существования которой, по нашему мнению, является *необходимость* письма. Обосновывая письмо как «воле-ние-писать», как экзистенциальную потребность, основанную на свободе и воображении, Ж. Деррида пишет: «*Необходимо от себя отделиться, чтобы присоединиться в его мраке к слепому истоку творения*» (*подчеркнуто мной. – И.Ф.*) [7, с. 14]. Именно письмо (а не устное высказывание – голос, непосредственно связанный с нерасчлененной целостностью человеческого Я) становится деятельностью по производству смыслов. Являясь актом деконструкции – преобразования тождества в различие, согласно Ж. Деррида, письмо становится выходом «за рамки означивания»: «*Будучи вступительным (курсив Ж. Деррида. – И.Ф.) в новом смысле этого слова, письмо опасно и устрашающе. Оно не ведает, куда идет, никакая мудрость не предохраняет его от непрерывной устремленности к смыслу, каковой оно составляет и каковой прежде всего является его будущим*» [7, с. 18]. Письмо с этой точки зрения представляет выход из мира тождеств в мир различий, демонстрируя в повторениях распад тождественного и движение к иному. В современной культуре «устремленность к смыслу» продуцирует усиливающуюся асимметрию начала и конца, посылки и вывода: нарушение логических (причинно-следственных) связей, метафорически или стебно-иронический характер наррации разрушают линейность повествования, преобразуя его в квазипространственную конфигурацию. В результате техника письма все

больше сближается с кинематографическим монтажом, письмо «все стремительнее усваивает кинематографическое видение мира» [8].

При формировании интеллектуальных практик в образовательном процессе значимым, на наш взгляд, является обращение к традиции ведения дневников, утраченной в постсоветской культуре и трансформированной в два по видимости противоположных, но имеющих сходные корни варианта. С одной стороны, это дневниковые записи блогеров (например, Живой Журнал), где искренность самовыражения и производство смыслов становится игрой – в лучшем случае нарциссическим самолюбованием, в худшем – рядом масок (см. [4]). С другой, это готовые дневники-блокноты или тетради (для девочки, учителя, родителя и т.д.), навязывающие пишущему траектории письма посредством готовых рубрик и стереотипизированных визуальных форм. Между тем дневник как форма самопознания, характерный, кстати, для масонских практик нравственного и духовного самосовершенствования, ставит индивида перед задачей вглядывания в собственный внутренний мир, задачей интерпретации событий и фактов, анализа впечатлений – а тем самым перед задачей интеллектуального выбора слова и его корреляции с мыслью – порождением смысла.

Говоря о логической и онтологической структуре слова, А.Ф. Лосев выделяет в нем четыре «необходимых лика, в которых является наименованная сущность»: схема, топос, эйдос, символ [10, с. 94]. Современное школьное образование, безусловно предполагая выявление схемы и топоса (т.е. некоей логической «арматуры» сущности и смысла), фактически не касается эйдоса – целостного образа слова в его внешней скульптурности формы, и, тем более, символа. Между тем именно символ является выражением сущности – в то же время представляя собой, как пишет Лосев, «неисчерпаемое богатство *апофатических возможностей смысла*» [10, с. 92] (*курсив мой. – И.Ф.*). Обучение письму – это движение к символической природе слова, движение от расчленяющей логики письменного текста к символической континуальности смысла. С этой точки зрения письмо должно быть направлено на выявление *возможностей* порождения смысла, что достигается не в результате игнорирования понятийного значения – конечно же, с учетом его, но с продолжающимся движением вглубь. Символ, по словам А.Ф. Лосева, «живет антитезой логического и ало-

гического, вечно устойчивого, понятного, и – вечно неустойчивого, непонятного» [10, с. 93]. Символическое и апофатическое в слове еще более значимо для целостного текста: письмо представляет собой движение «вглубь» – к апофатической сущности слов и вещей и, в то же время – к собственному Я, выражаемых посредством письма как неодномоментного, но длящегося, основанного на тринарной логике процесса. Собственно письмо как процесс постепенного движения-разворачивания мысли и является интеллектуальной практикой смыслопорождения. Этим достигается, как определяющее всю смысловую пирамиду основание, возникновение у индивида того, что А.С. Ахиезер назвал «медиативной логикой» в противоположность выявленной им логике «инверсионной», приводящей к инверсионным ловушкам тавтологий, к власти мифологем, штампов и к нон-креативности. Обнаружение индивидом смысловой неоднородности слова – в его апофатике и в его логике, а также линейность письменного текста, разрушающая любое тождество, дает возможность формирования медиативной логики, преодолевающей логику бинарных оппозиций и схематизм однозначности. Или, иначе говоря, понимание апофатической природы слова, определяющей необходимость процесса письма – выстраивания во времени и разрушения тождества, выводит сознание за пределы однозначных соответствий слова и вещи, слова и понятия, открывая пространство смысла как выхода из инверсионных ловушек однозначности, тавтологии и тождества. Но в то же время такое постижение-конструирование-порождение смысла выполняет и другую задачу – задачу экзистенциального самообоснования личности. Цитируем еще раз Ж. Деррида. «Если игра смысла может выйти за пределы означивания (сигнализации), всегда окруженного местными границами природы, жизни, души, то выход этот – момент волеия-писать. <...> Писание ... пробуждает смысл воли к воле...» Причем именно письмо становится выходом за пределы «аффектации», возвращающей индивида к конечному [7, с. 20].

Резюмируем сказанное. Если цель образования с семиотико-антропологической точки зрения – овладение языками и кодами культуры, то письмо и чтение, действительно, оказываются первичным основанием этого процесса. Однако при этом следует отличать *интеллектуальные практики* чтения и письма от *техники* чтения и письма (то есть навыков и умений). Обучение письму, в отвлечении

от чисто технической цели формирования умений и навыков (обязательной, но не исчерпывающей учебный процесс), является задачей, во-первых, формирования мотивации к чтению и письму, т.е. самообоснования личности как *рефлексивной* и *медитативной* способности и, во-вторых, встраивания ее в процесс письма – *мысли*, реализуемой как *деконструкция*. Невозможность на уроках литературы появления интереса к вымышленным героям и ситуациям, в лучшем случае «считываемым» метафорически, по аналогии с собственными экзистенциальными и психологическими проблемами индивида, требует формирования иной мотивации. На наш взгляд, понимание внутренней противоречивости, неоднозначности, сложности собственного Я – начало интеллектуальной деятельности. В конечном счете, в основе ее мотивации лежит парадокс как несоответствие реального и идеального, частного и общего, схематического и конкретного и т.д. Не бегство от несовершенства и кризисности жизни, а выталкивание ее на поверхность сознания – путь к потребности мысли и соответствующих ей интеллектуальных практик чтения и письма. Мотивация к мышлению – погружение в современную культуру с ее парадоксами, противоречиями и кризисами и, далее, – необходимость понимания своего места в этом парадоксальном, кризисном, противоречивом мире.

Открытое современной культурой «несоответствие мысли с самой собой (в отличие от тех случаев, когда актуальность служила разрешению, синтезу, ограничению)», по словам Ж.-Л. Нанси [11, с. 151], становится основанием иного способа мыслить – мыслить, во-первых, посредством письма, во-вторых, выстраивая из линейности письма новую континуальность смысла. Характеризуя философию Ж. Делеза – а Делез, как никто иной точно и именно посредством своего «письма», выразил сознание человека второй половины и конца XX в., Нанси пишет: «Мысль Делеза разыгрывается не в бытии-в-мире, а в производстве универсума, универсумов» [11, с. 153]. И далее: «Это философия именованная, а не дискурса. Она именуется силы, моменты, конфигурации, а не разворачивает смысл. <...> Бестелесное, нагруженное телесным: не придать и не выразить смысл, но заново произвести его» [11, с. 154]. За видимой парадоксальностью этого суждения кроется справедливая мысль. Это мысль о креативности письма, в отличие от устной речи, инкорпорированной в движение времени, а по-

этому не способной увидеть время «извне», письма, воспроизводящего континуальность проживания индивидом собственного бытия. Можно сказать, что письмо, в отличие от устной речи, является способом онтологизации экзистенциального опыта, превращения дискретных фрагментов собственного Я в континуальность.

Из этого следует важный для педагогического процесса вывод. Интеграция индивида в культуру не может быть обоснована ничем иным, кроме как письмом, понятым в значении деконструкции, рефлексивности и «делимитации онтологики». Войти в культуру значит не только усвоить («запомнить», «заучить») некоторый ряд – возможно, открытый – текстов и визуальных образов. Это значит заново произвести универсум культуры, собрать его в единое целое посредством концептуализации экзистенциального опыта в письме.

Из этого следует еще один тезис, доказательство которого потребует очередного витка деконструкции. Этот тезис о неразрывной связи чтения и письма в процессе обучения. Чтение должно не просто предшествовать письму (или наоборот) – оно должно быть синхронным письму, став чтением-конспектированием и чтением – заметками на полях, воспроизводящими по форме средневековые маргиналии. *Письмо должно стать неотъемлемой частью чтения.* И совсем не только в качестве обязательных когда-то сочинений *после* «изучения» того или иного литературного текста, а в качестве постоянного сопровождения чтения. Написание эссе *в процессе* чтения, а не по его завершению – цель, хотя далеко не всегда достижимая в силу чрезвычайной ограниченности учебного времени, отпущенного на гуманитарные дисциплины. Причем письмо должно сопровождать не только чтение литературного текста, но и иных текстов культуры (литературных, философских, исторических), обязательность которых в рамках учебных программ и стандартов еще предстоит доказывать, хотя их выбор, определяя «круг чтения» учащегося, может быть достаточно вариативным, уже изначально предполагающим свободу выбора и учет индивидуальных склонностей.

Обращаясь к феноменологии чтения и пытаясь провести опыт «делимитации» его «онтологики», обратимся к его истокам, одновременным с возникновением письменности. Так же как и письмо – до его современного деконструктивистского понимания в русле экзистенциального переживания и экзистенциальной потребности – «во-

ления-писать», чтение как исторически и культурно обусловленный навык и как потребность проходит несколько этапов, соотносимых с этапами развития личности и культуры. Особенную значимость в эволюции чтения приобретает чтение «про себя», отнюдь не обязательно сопровождающее письменные культуры с момента их возникновения. Чтение – это процесс *индивидуального* проживания прочитанного, и в этом качестве одна из первых, создаваемых в истории человечества интеллектуальных практик. Известно, что чтение вслух, доминирующее на ранних этапах письменности, было основано на определенном способе письма – письма без пробелов, узаконенного, например, в Римской империи как *scriptura continua*, а также на прямом порядке слов, не предполагающем инверсию. Традиция чтения «про себя» возникает в период поздней античности и связывается с личностью Амвросия Медиоланского. Чтение «про себя» Амвросием, как известно, зафиксированное Аврелием Августином [3, с. 126], было чтением текстов, написанных без пробелов, что делало его процессом медленным, предполагающим вдумывание в каждое слово. С.С. Неретина отмечает, что для самого Августина чтение стало «не только озвученным голосом... оно было приближено к “уху сердца”, став при этом аналогом “молчаливого слова” Бога» [12, с. 163]. Поэтому и «Исповедь» предстает как попытка обучить чтению [12, с. 164], но не только внешнему чтению букв и слогов, но чтению внутреннему, позволяющему приблизиться к самой сути вещей. Августин пишет об Амвросии: «Когда он читал, глаза его бегали по страницам, сердце доискивалось до смысла, а голос и язык молчали» [3, с. 126]. Не случайным при этом представляется тот факт, что попытка обучить чтению оказалась реализованной в форме исповедального слова – слова, по определению направленного на самопознание, вызванного экзистенциальной потребностью письма как выражения глубин собственной личности. Известное рассуждение Августина о «бездне» сердца еще раз подчеркивает экзистенциальную значимость текста и изначально присущую ему асимметрию слова и мысли.

Экзистенциальная природа чтения «про себя» доказывается измененным по мере усложнения культуры и субъекта характером коммуникации: читая про себя, индивид остается наедине с самим собой, его коммуникация становится автокоммуникацией, экзистенциальным актом. Современный французский писатель и философ Паскаль

Киньяр называет чтение «невозможной встречей со своим внутренним миром» [9, с. 68]: состояние меланхолии, предшествующее идентификации и сознанию – «пространство тайны» возродится и осмысливается в чтении [9]. Но такая – экзистенциальная – автокоммуникация оказывается возможной лишь *в присутствии «третьего»*. Говоря о смысле как о порожденном ситуацией диалога, как о границе между двумя Я, М.М. Бахтин отмечает: «Каждый диалог происходит как бы на фоне ответного понимания незримо присутствующего третьего, стоящего над всеми участниками диалога (партнерами)», причем этот «третий не является чем-то мистическим или метафизическим (хотя при определенном миропонимании и может получить подобное выражение) – это конститутивный момент самого высказывания» [2, с. 306]. С точки зрения аналитики чтения, включающего в себя автора и адресата, «третий» – это собственное Я адресата – читающего, но не эмпирическое Я субъекта, а иное, внеположное ему Я, соотносимое с доминирующими в данной культурной эпохе ценностями. Причем только *при наличии расщепленного Я оказывается возможным понимание смысла*. Коммуникация в процессе чтения в существенной мере становится экзистенциально обоснованной автокоммуникацией. В результате известная модель коммуникативного акта Р.О. Якобсона может быть существенно дополнена введением еще одного компонента – «третьего», в присутствии которого только и возможна коммуникация, но который не совпадает с внешним или внутренним наблюдателем – рефлексирующим и превращающим тем самым коммуникацию в новый текст. При этом изменяется характер коммуникации: из передачи информации она становится процессом, реализующим понимание.

Особенно актуальна и проблематична фигура «третьего» именно сегодня. Если в средневековой культуре – для Амвросия или Августина – таким «третьим» было высшее абсолютное начало – Бог, в эпоху европейского Модерна – абсолютизированный Разум, в советский период – сакрализованные фигуры вождей, позднее – господствующие идеологемы, то сегодня вопрос о «третьем» упирается в пустоту. Однако отсутствие фигуры «третьего» разрушает сам процесс коммуникации, и это подтверждается вполне известным фактом падения интереса к чтению у учащихся. Чтение как самопознание, как экзистенциальный акт сосредоточения на собственном Я, легитими-

рованный *присутствием другого* (в культуре недавнего прошлого – «значимого другого»: идеологии, абсолюта, единственно верного учения и т.д.), теряет собственные основания, явно нуждаясь в *иных формах легитимации*. При этом стоит подчеркнуть: не может быть коллективной легитимации чтения – в этом смысле коллективизм как идеологическая установка советской педагогики явно сыграл не самую лучшую роль в интеллектуальном развитии человека. Легитимизирующим принципом может являться только *культура*. Текст не существует вне движения культуры, связывающей смыслы разных эпох и формирующей пространство гипертекста – многочисленных отсылок, разрушающих не только и не столько линейность наррации, сколько замкнутость отдельного – *этого* – текста в качестве дискретной и завершенной единицы. Отказавшись от интерпретации текста, основанной на аналогии или пред-интеллектуальной практике отождествления (героя и читателя, лирического героя и адресата, авторской мысли и господствующей идеологии и т.д.), чтение предстает, как и экзистенциальное побуждение к письму – «воление-писать», как «воление-читать». Это значит – самостоятельно формировать систему (ряд) гиперссылок, реализуя индивидуальную траекторию вглубь осмысленного пространства культуры. В то же время текст, встроенный в культуру, требует для своего понимания еще и понимания «*историчности*» читающего; понимание определяется «разрывом со средой эмпирической истории ради согласия со скрытой сущностью эмпирии, с чистой историчностью» [7, с. 20].

Таким образом, чтение и письмо, понятые как культуuroобразующие и в контексте современной культуры, приобретают в педагогическом процессе значение самообоснования человека в полноте его социокультурного бытия. Это делает культурологию незаменимым инструментом формирования интеллектуальной культуры отдельного индивида и общества в целом. Текст приобретает смысл (а значит, становится экзистенциально значимым для читающего) только в контексте письма, «под знаком» культуры: *sub specie aeternitatis* сменяется *sub specie culturae*, фиксируя область децентрации читающего и пишущего субъекта и, как следствие, децентрации текста. Однако в таком качестве он теряет качество быть текстом, обращившись *письмом* как обоюдоострым процессом, нацеленным на порождение смысла «извне» и «изнутри» сознания: текстоцентризм оборачивается «*пись-*

моцентризмом». Но в таком случае и интерпретация, столкнувшаяся на исходе XX столетия с проблемой «открытости» любого интерпретируемого, оказывается принципиально незавершимой, сменяясь практикой деконструкции и давая выход из подстерегающих индивидуальное сознание тавтологий и инверсионных ловушек.

1. Ахиезер А. С. Человек в поисках полноты бытия // Ахиезер А. С. Труды. М.: Новый хронограф, 2008. Т. 2. С. 13–384.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Блаженный Августин. Исповедь. М.: Эксмо, 2006.
4. Вокуев Н. Е. Притворство как феномен (медиа) культуры // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 2.
5. Деррида Ж. Письмо к японскому другу // Вопросы философии. 1992. № 4. С. 53–57.
6. Деррида Ж. О грамматиологии. М.: Ad Marginem, 2000.
7. Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академический проект, 2000.
8. Деррида Ж. Кино и его призраки. Интервью с Жаком Деррида (интервью А. де Беку и Т. Жуссу – июль 1998 года, ноябрь 2000 года) // Сеанс. № 10. Сайт. URL: <http://seance.ru/n/21-22/retro-avangard-zhak-derrida/kino-i-ego-prizraki/>
9. Киньяр П. Ладья Харона. М.: Астрель, 2012.
10. Лосев А. Ф. Философия имени // Лосев А. Ф. Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. С. 11–192.
11. Нанси Ж.-Л. Складка мысли Делеза // Vita cogitans. № 5. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. С. 149–156.
12. Неретина С. С. Аврелий Августин: исповедь как философствование. Онтология личности, знания, свободы // Неретина С. С. Верующий разум: К истории средневековой философии. Архангельск, 1995. С. 125–166.
13. Шеллинг Ф. В. Й. Введение в философию мифологии. Историко-критическое введение в философию мифологии. Книга первая // Сочинения: в 2-х т. М.: Мысль, 1989. Т. 2. С. 159–386.