

Олена ЛЕВЧЕНКО

ЛЮДИНА НА ПЕРЕТИНІ ТЕКСТІВ: ЕСТЕТИЧНЕ ЯК ЕТИЧНЕ

В аспекті запропонованого автором поняття інтертексту розглядається роль етики в організації процесу розуміння та інтерпретації художніх текстів. Поняття інтертекст виступає як своєрідна територія, яка володіє здатністю до зворотного зв'язку і де здійснюється єдність інтенцій автора, аудиторії та структурних особливостей самого тексту.



Усе людське буття невідворотно протікає в подвійному полі: в полі напруги між суцим і належним і в полі розриву між суб'єктивним і об'єктивним.

Річ у тім, щоб щоразу прагнути не до можливого, а до належного.

(Франкл В. *Людина у пошуках смислу*)

Проблеми виховання чітко формулюються лише тоді, коли складається певний ідеал, до втілення якого мусить прагнути той, хто виховує.

Думка досить ясна за тоталітарної держави і дуже дратівлива у ситуації псевдoliberalного хаосу, з якого вперто не прокльовується жоден порядок (чи порядки). Адже саме слово ідеал дратує своїми радянськими ідеологічними конотаціями, крім того, сьогодні вже ніхто не буде переживати той мало не поганський захват певними особистостями і постатями. Тому сьогодні пристойніше говорити радше про *проект* людини (хоча це слово буде для наступних поколінь не менш набридливим і не менш пов'язаним з ідеологією минулого, ніж для нас слово *ідеал*).

Людина потенційно є багатоваріантним проектом. Причому жодного з варіантів ані їй самій, ані жодній іншій людині знати не дано. Чітких суспільних атракторів, як це було раніше, немає. Орієнтири суспільства споживання ведуть до екзистенційної фрустрації й розширення провалля між поколіннями батьків та дітей. Що ж робити тисячам педагогів, які сьогодні опиняються в ситуації особистої відповідальності за реалізацію людських проектів?

Відродно, що у науковому середовищі існують спроби сформулювати універсальні принципи сучасного виховання. Вони певним чином орієнтують, та чітко здебільшого позначають вектор «геть від радянського минулого!» Оскільки, наприклад, принцип виховання «свободи у виборі цінностей», можна повністю зрозуміти лише в контексті заперечення тоталітарності колишнього морального кодексу будівника комунізму. Але у ситуації тотальної вседозволеності він виглядає як певне ідеологічне обґрунтування цієї ситуації.

І справді, а як же тут бути з категорією належного? Невже її можна ігнорувати, закладаючи принципи нової педагогіки і освіти? А з іншого боку, неможливо робити якісь універсальні приписи щодо того, як належить формуватися сучасній людині?

Певно, що ні. Однак автор цієї роботи теж не може втриматися від спокуси пошуку принципів, але таких, що менше залежали б від зміни суспільних орієнтирів, а торкалися глибинної людської природи.

Повертаючись до ніби незаперечного з погляду сьогоднішніх знань твердження про людину як про багатоваріантний проект, висловлю припущення, що цих варіантів не так вже й багато. Їхня кількість вже з самого початку обмежена природною спадковістю, умовами народження, а згодом і сімейними традиціями та соціальними умовами. Однак перед людиною завжди існує ситуація вибору, часто рівноцінного. Чи можна говорити про щось належне у таких випадках? Якщо належне існує, то хтось має знання про нього, а отже і про певний «варіант», який має реалізуватися в тих чи інших умовах?

На жаль, ніхто нічого не знає, але відчуття і розуміння належного як категорії є. Тому, знову висловлю припущення, що ця категорія потрібна не стільки для засвідчення якоїсь наперед визначеної «правильності» чи «потрібності», скільки для позначення особливостей індивідуального руху в екстремальних точках вибору.

Людина є закритою і безмежно відкритою системою водночас. Це складає ту саму онтико-онтологічну єдність, яку Володимир Кизима вважає центральним принципом постнекласичної метаантропології. Цей принцип цінний для нас, бо акцентує на тому, аби «підходити до розуміння буття як практики буття» [1, 38] тобто орієнтує зосереджуватися на житті усіх тіл (від білкових до інформаційних), яке і є безпосереднім виявом практики буття.

Як складна відкрита система людина мала б підкорятися в точках вибору загальним законам, за якими система йде шляхом найменших енергетичних затрат. Чому ж людині заради реалізації свого якнайповноціннішого варіанту треба йти шляхом найбільшого спротиву? Тому що вона, на відміну від усіх інших систем, онтологічно наділена свободою волею — феноменом трансцендентного, який надає додаткового виміру біологічному існуванню. На шляху якнайменших енергетичних затрат ми реалізуємо можливе. Йдучи шляхом найбільшого спротиву — належне.

Одразу хочу зауважити, що шлях найбільшого спротиву не означає максимальних енергетичних затрат, — і на цьому шляху вони повинні бути найоптимальнішими, просто цей шлях означає, що людина у точці вибору зав-

дяки перерозподілу й концентрації енергії може долати «гравітацію» енергетичної доцільності, якій підвладні інші відкриті системи, і саме так реалізувати специфічно людське призначення. Треба зауважити, що сам принцип енергетичної доцільності не заперечується, просто в процесі необхідної її концентрації певні енергетичні компоненти долають «гравітацію» найближчих атракторів. Досить часто людина, що рухається шляхом найбільшого спротиву, виглядає зовні навіть дещо ледачою, бо організм тією чи іншою мірою свідомо, але більше підсвідомо, раціоналізує енергетичні витрати, заощаджуючи їх на вихід до вищих рівнів організації свідомості. Коли іноді винахідники і вчені пояснюють свої відкриття власними лінощами і небажанням вкладати у той чи інший процес традиційну кількість енергії й часу, то це свідчить далеко не про креативну здатність лінощів, а про те, що свідомість таких людей і, відповідно, весь організм аж до клітинного рівня перебували у вищеописаному стані.

Однак, чи завжди належне лежить на лінії найбільшого спротиву? Якщо говорити про необхідність «навчання польотам», то так. Але «гравітація» може бути подолана і в досить ранньому віці. Тоді далі людина може рухатися точно відчутим шляхом, де можливе збігається з належним. Та у таких випадках ми часто спостерігаємо досить раннє згасання, вичерпання певного варіанту, цілковиту нездатність вийти на нову орбіту, а відтак і рух індивіда по колу, яке в процесі природного розсіювання енергії перетворюється на воронку.

Будь-який педагог засвідчить, що працелюбність і працездатність (ознаки, які, як правило, вказують на вектор належного у спрямуванні особистості) у кінцевому рахунку виявляються важливішими, ніж блискучі початкові стартові можливості.

Та все ж у цій ситуації щось залишається недоговореним, і це саме щось є процес смислопородження. Бо говорити про належне ми можемо лише виходячи з наявності певного смислу ситуації.

Смисл життя / смисл тексту, смисл тексту / смисл життя

...зрозуміти мистецький твір означає неминуче зустрітися з самим собою. Проте, як зустріч із самим собою, як втаємниченість, яка передбачає вивершуваність над тим, що вже відоме, мистецький досвід – це досвід у справжньому розумінні цього слова і мусить щоразу розв'язувати завдання, яке ставить досвід взагалі: інтегрувати мистецтво в систему власного орієнтування в світі і в систему розуміння самого себе.

(Гадамер Г. Г. *Естетика і герменевтика*)

Слова Віктора Франкла винесено в епіграф усієї статті не випадково. Саме цей філософ і психолог, який стверджував, що в сучасному суспільстві лише *пошук смислу* рятує від екзистенційної фрустрації, поставив питання про механізми відчуття належного, висувуючи категорію *совісті* як спрямовуючої сили у цьому пошуку: «Словом, совість – це орган смислу. Її можна визна-

чити як здатність виявити той єдиний і унікальний смисл, який криється в будь-якій ситуації» [2, 38]. Тобто вона керує людиною в пошуках смислу і є власне самою інтуїтивною здатністю людини знаходити смисл ситуації.

Але *виховання совісті* не може ставитися за мету виховного процесу. За морально-психологічними законами, обґрунтованими і в роботах В. Франкла, і Е. Фромма, написавши *СОВІСТЬ* на знаменах, ми станемо найціннішим суспільством. Совість – не мета, а *орган*, який допомагає людині в досягненні мети – певного смислу. І розвиватися він може лише функціонуючи, тобто шукаючи унікальний смисл кожної ситуації, всього людського життя і шляхи його досягнення.

Та, напевне, школа, і середня і вища, мала б пропонувати своєрідний «тренаж» цього органу, в процесі досягнення людиною, що формується, певних навчальних і пізнавальних цілей. Оскільки автор статті стоїть на чітких позиціях єдності навчального і виховного процесів, де отримання нових знань мотивується розвитком особистості й стимулює цей розвиток, то і вважає, що здійснюватися такий «тренаж» повинен латентно в рамках вже наявних предметів. Зокрема, тих предметів гуманітарного циклу, які працюють з художніми текстами.

Солідаризуючись з Франклом, автор цієї статті колись провів аналогію між пошуком смислу (чи смислів) в житті та пошуком смислу (чи смислів) тексту в процесі його інтерпретації [3]. Пострадянську людину природно лякає наявність тієї множинності смислів у тексті, яка, власне, і уможливило інтерпретації. Бо це здається втратою істини, а інтерпретація (що усвідомлює себе *однією з*) сприймається мало не як цинічне свавілля, або просто як безглуздий акт. Ця світоглядна позиція, що цілковито вкладається в межі класичної парадигми, є досить закономірною, бо формувалася у межах завершення проекту класичної суспільної парадигми побудови ідеального суспільства. Смисл поступального руху історії розумівся тільки так, а не інакше, художні тексти мали свої більш чи менш цінні смисли, зафіксовані в авторитетних дослідженнях. У цей самий час у Західній Європі формування неklasичної парадигми відкривало й стверджувало можливості інтерпретації як креативного ресурсу самого тексту. На початках, звісно, це теж наражалося на опір та роздратування.

«Примітивна свідомість уражена, що я не просто однозначно мотивую події, але і тим, що точок зору на ці події може бути багато! Кожна подія життя – і це майже відкриття! – обумовлена звичайно рядом більш чи менш значних обставин, але глядач обирає, як правило, ті, які йому найбільш доступні чи найбільш відповідають його переконанням» [4, 481], – писав ще на межі XIX та XX століть Август Стріндберг, який, будучи драматургом, знав безпосередню реакцію сучасників на свій твір.

Стріндберг пише «майже відкриття», бо ідеться не про відкриття чогось, що раніше було цілком невідомо, а про те, щоб встановити це «майже відкриття» як новий домінуючий естетичний принцип. Автор не просто пропонує на вибір глядачеві кілька своїх варіантів мотивації, а, ставлячи глядача перед

необхідністю робити цей вибір, стверджує право особистості на власну інтерпретацію. *Стріндберг фактично намагається змінити ту глибинну культурну глобальну установку, згідно з якою глядачеві, щоб найповніше зрозуміти твір, потрібно і достатньо зрозуміти закладену автором думку.* Можна сказати, що змінена установка пропонує читачеві зрозуміти не стільки твір, скільки кризь твір життя і себе, збагачуючи, до речі, своїм новим розумінням і текст твору.

Фактично Стріндбергові необхідний глядач як співавтор, як та динамічна одиниця, що розвиватиме й рухатиме змісти його твору. За логікою Жюльє Дельоза – «річ містить в собі стільки смислів, скільки існує смислів, здатних заволодіти нею» [5, 160] – захоплюватиме структури його твору власними смислами.

А що таке власні смисли і чи завжди людина їх усвідомлює? У цій ситуації існує дві крайні позиції. З одного боку, людина, як правило, схильна виправдовувати свої вчинки і, як правило, завжди знаходить для цього переконливу аргументацію. Це трапляється тоді, коли вона відчуває *страх* – чи то покарання, чи втрати любові, чи авторитету, чи просто боїться чимось відрізнятись від інших. З іншого боку, існують так звані пограничні ситуації, де вчорашні обмеження й суспільні умовності втрачають силу над людиною й вона залишається сам на сам з власною екзистенцією перед абсолютним страхом смерті, коли раптом висвітлюється «справжній» смисл, який було або зраджено, або забуто.

У крайньому прояві першої ситуації людина не шукає унікального смислу взагалі. У другій ситуації смисл засвічується таким яскравим, максимальним проявом, яким би він ніколи не виявився у реальному житті.

Між цими двома крайнощами знаходиться зона свободи: коли людина відчуває певну автономію щодо умовностей суспільства, і не відчуває нагальної загрози своєму життю. Це ситуація досить сильної нестабільності, коли, не обираючи шлях найбільшого спротиву, людина ризикує або знайти для себе полон нових умовностей, або піддатися цілковитому свавіллю. І той і інший шлях – це реалізація можливого. Але щоб обрати шлях найбільшого спротиву, його потрібно шукати, знайти, відчути. Тобто людина необхідно опиняється в позиції вільного вибору, а отже й власної відповідальності. (Можливо, це і є спротив?) Щодо розгортання свого життя вона займає позицію відповідального *партнера*, здатного відчувати й *пізнавати* його рух, логіку розгортання, а отже і смисл, який реалізується цією логікою. Крім того, відчуття смислу спрямовує людину в ситуації її подальших виборів.

«Я и садовник, я же и цветок, / В темнице мира я не одинок». Так у концентрованій метафоричній формі схоже світовідчуття висловив поет початку ХХ століття.

Хтось може проінтерпретувати ці рядки інакше. Але тоді ця інтерпретація залежатиме від смислу, який намагається знайти в житті чи встановити інша людина. Навіть я, як автор даної інтерпретації, можу побачити у цих рядках й інший смисл, відчути й інше світовідчуття, якщо я, пройшовши певний жит-

тевий шлях й наражаючись на виклики нових смислів, буду до цього готова. Це свідчить не про втрату істини і смислу тексту, а про можливості його життя в часі. Як писав Ж. Дельоз: «Поняття сутності в цьому випадку не втрачається, але набуває нового значення, оскільки жоден смисл не має самодостатньої вартості» [5, 160].

Пов'язаність між пошуками життєвих смислів та смислами прочитуваних нами текстів занадто очевидна, щоб бути запереченою в цілому, як і легітимність гадамерівської герменевтики. Тому скористаємося чудовою формулою Ганса Георга Гадамера «Твір мистецтва, який про щось повідомляє, влаштовує очну ставку читача з самим собою» [6, 13].

Якщо свого часу Гадамер з огляду на відкриті герменевтичним поворотом властивості художніх творів вважав естетику частиною герменевтики, то з огляду практично на ці ж самі можливості та враховуючи ситуацію кризи смислів та пов'язаного з нею глибокого екзистенційного напруження й навіть, як стверджує В. Кизима [1, 8], втрати самих параметрів самоідентифікації, естетичне як певне впорядковуюче начало, що зберігає свою сутність, і в той самий час має здатність до вищеописаних смисловпорядковуючих і смисловідображуючих функцій щодо індивідуальної людської свідомості, стає частиною нового етичного проекту людини. Етичне ж, у свою чергу, стає тим каркасом, завдяки якому може не втратити актуальність і практичний смисл сама герменевтика.

Я, індивід, отримую вільне право щодо тексту, так само, як і щодо свого життя, яке не регулюється більше потребами ідеології чи держави. Я віддам ідеології, суспільству чи державі стільки, скільки вважатиму за доцільне, виходячи з розуміння свого місця і своєї ролі в контексті певного суспільного і державного організму, а також мого уявлення про те суспільство і ту державу, в якій мені б хотілося реалізувати смисли мого одиничного унікального життя. Це розуміння весь час поглиблюватиметься в процесі моєї взаємодії з суспільством. Більше того, в процесі цієї взаємодії й розширення життєвих горизонтів, відкриття абсолютно невідомих раніше територій, коригуватимуться й мої індивідуальні смисли, відповідальність за які сьогодні, крім мене, не несе *ніхто*. Тому, аби стихійно віднайти параметри нової ідентифікації, мені надзвичайно важливо знаходитися в просторі комунікації, на перетині різноманітних текстів — життєвих, суспільних, політичних, художніх, текстів масової медіакультури, — де через інтерпретацію, що базується на взаєморозумінні, взаємодії, взаємовідображенні, постійно верифікуються різноманітні смисли, у тому числі й мої.

Якщо людина, вступаючи у стосунки з художнім текстом, не переживає страху, відчуває власну і тільки власну відповідальність за те життя, яке дасть художньому текстові її уява, якщо вона розглядатиме його, свідомо користуючись світлом, яким є теоретичні знання і яке дозволить їй яскраво побачити те, що поки що ховається від уяви, то насамкінець відбудеться певна трансформація початкового бачення. Текст вступить у взаємодію з унікальною людською свідомістю, завдяки чому і стане *твором* (користуючись терміно-

логією французьких постструктуралістів), а читач реалізує своє «авторське» право очікувань та інтерпретацій, обираючи ті, які несуть енергію відкриття, надають йому додаткового досвіду і верифікують наявний.

Інтерпретація як метод пізнання з новою силою ставить саме етичну проблему, характер якої особливо актуальний для нашого сьогодення, коли повалені бар'єри обмежень і заборон оголили нову зону – зону свободи. І треба ще досить багато часу, аби само собою стало зрозуміло, що там, де людина вступає у зону свободи, вона вступає у зону відповідальності. І смисли справді повинні шукатися вільно, але і відповідально. Ця настанова отримує трагічну конотацію саме внаслідок крижкості свого змісту, але за повної відсутності надійнішої альтернативи надає серйозного етично-епістемологічного статусу такому «органу» людської природи як совість. В епоху краху універсальних цінностей, саме можливість інтерпретації як шлях пошуку смислу дає опору. Від хаосу людину рятує лише пошук істини, власний, неповторний, відповідальний і вільний. Шукати смисл і цінність тексту сьогодні (а отже і максимально реалізовувати власні смисли) – це все одно, що шукати смисл життя.

Стан діалогу та система інтертексту

Не можна зрозуміти, не бажаючи зрозуміти, тобто не бажаючи, щоб тобі щось сказали.

(Гадамер Г. Г. *Естетика і герменевтика*)

...можливо, взагалі насолода, яку приносить читання, полягає саме в тому, що читач насамперед відкриває для себе багатство власних думок... Ми сяємо власним цвітінням, але на чужому ґрунті.

(Фріш М. *«Щоденники»*)

Усі міркування, викладені вище, практично втрачають сенс без філософських засад, на яких має ґрунтуватися світогляд педагога.

Толерантність як спосіб неагресивної зацікавленості у співрозмовникові є однією з умов існування того стану, який будемо називати станом діалогу. У цьому стані реалізується існування всіх знаків (від слова до тексту), як таких одиниць, що мають значення в певних побудовах і в певній свідомості, що їх сприймає. Можна говорити про діалогічну природу знаків. Так, якщо слідувати за Бахтініним, то у слові звучить три голоси: того, хто говорить, того, хто сприймає, і тих, чий голоси звучать у переднайденому автором слові. Ці три завжди вступають у певний діалог, який може бути спотвореним у будь-якій ланці. Тоді він втрачає істинність, а отже і діалогічну сутність. Симулюючи діалог за формою, такий спосіб спілкування перетворюється на знаряддя інтелектуальної та психологічної агресії.

Але, що значить неагресивна зацікавленість? Багато хто може заперечити, що людині властиво і навіть необхідно реалізувати свою агресію, а у будь-якому діалозі вона насамперед шукає можливості висловити себе. Що вже казати про педагога, комунікативно спрямованого на передачу власних знань!

Тобто потрібен такий простір спілкування чи стан, де люди, висловлюючи себе, певним чином захищені від того, щоб стати знаряддям власної агресії чи об'єктом агресії чужої.

Для цього дещо трансформуємо лінійний зв'язок адресат – адресант відповідно до бахтінського ж визначення істинного діалогу, де, крім двох співрозмовників, повинен існувати нададресат, найвища і нехибна інстанція, наприклад, Бог чи абсолютна істина, до якої, коли свідомо, коли неусвідомлено, звернуті співрозмовники. Це значить, що педагог, коли нададресат у нього вищий за конкретну доктрину чи контролюючу особу, отримує передумови існування в несимульованих діалогічних зв'язках. Та не можна забувати, що діалог не може здійснюватися як процес односторонній. Педагог повинен виплекати почуття нададресата і у своїх учнів. По-перше, це може і повинно, насамперед, здійснюватися через «зараження» власними матрицями. По-друге, через встановлення, плекання цієї спільної вищої інстанції, яка уможлиблює діалог, поглинає агресію, трансформуючи її у смисли і повертаючи людині у вигляді її власного відображення, а також надсилаючи співрозмовникові сигнали про ці смисли. Найголовніше і найдивовижніше те, що ця інстанція зберігає знання про учасників діалогу і навіть змінюється залежно від принесеної в неї якості думок. Тому людина особисто відповідальна за ті думки, які вона приносить, а також зацікавлена у думках інших людей, що спільно з нею цю інстанцію формують.

Задля того, щоб пояснити останнє твердження, звернемося до поняття інтертексту, свого часу сформульованому автором у певному субстанційному розумінні як єдність твору і тексту (в усіх його можливих інтерпретаціях) [7]. Ця цілісність не зводиться до суми властивостей твору та тексту – вона утворює певний епіфеномен – життя – але не білкових, а нерозривно з ними пов'язаних інформаційних тіл. У цього життя є свої закони: воно народжується, формується, зазнає криз, трансформацій, зрештою, – закінчується, і, що найважливіше, завжди відсилає нас до якоїсь абсолютної цілісності, своєрідним фракталом якої виступає.

Маючи текст (у значенні французьких постструктуралістів) автора, ми, читачі, повинні народити твір. А твір мистецтва як елемент інтертексту (близько за поняттям до терміну текст у Лотмана) існує в певному полі поперше, між творцем, яким формально є автор, по-друге, власне самим текстом з певними естетично-структурними критеріями і, по-третє, тим, хто його сприймає. Згадуючи Ю. Лотмана, можна сказати про текст як три презумпції: автора, аудиторії й структури самого тексту; згадуючи У. Еко, можна сказати про три інтенції: *intentio auctoris*, *intentio operis*, *intentio lectoris*. Але те, що Лотман та Еко називають текстом у широкому розумінні, тобто у процесі його актуалізації (а французькі постструктуралісти фено-текстом) автор, задля того, щоб уникнути заснованої на метонімії термінологічної плутанини, присутньої навіть у цьому абзаці, називає інтертекстом, вважаючи його особливою енергетичною субстанцією, полем, здатним певним чином зберігати свою енергію і здійснювати зворотний зв'язок з індивідуальними свідомостями, які його породжують.

Наш термін інтертекст певним чином пов'язаний з традиційним поняттям (чи поняттями) інтертекстуальності, бо засновується на відкритих постструктуралістами законах взаємовпливів і взаємоперетворень текстів, та в той самий час і досить відмінний, бо не торкається структури текстів, а окреслює суто антропологічний феномен, що має власну субстанцію, «територію», де й відбуваються вищезазначені взаємовпливи і взаємоперетворення. Ця ж територія уможливила і те, що ми називаємо станом діалогу. Насамперед, вона визначає етику як того, хто керує діалогом, так і того, кого до діалогу запрошують.

Перед текстами педагог та учень повинні знаходитися у своєрідному стані «нерівної рівності». Звісно, педагог має перевагу у знаннях про автора, його інтенції, та володіє апаратом аналізу інтенцій тексту, однак, вони рівні як третій елемент системи інтертексту, — як читачі зі своїми унікальними інтенціями. Якщо педагог розуміє, що його власне бачення твору залежить від дуже багатьох життєвих чинників і змінюється під їх впливом, то це вже є необхідною передумовою його етичної позиції щодо тексту. Перелік достатніх умов прямує до нескінченності, бо це завжди відкритий змінюваний процес з непередбачуваними флуктуаціями. Класичні твори мають чудову здатність прочитуватися крізь час, виявляючи смисли, актуальні для цього часу та для людини, яка встановлює ці смисли.

Запрошуючи людину (незалежно від її віку) до співіснування у стані діалогу, їй потрібно висловити свою повагу, пояснивши, що твір великого класика буде жити лише тоді, коли він засвітиться уявою людини, що її сприймає. Кожне нове сприйняття підтримує енергію інтертексту певного твору та надає їй ще одного неповторного виміру:

На стекла вечности уже легло

Мое дыхание, мое тепло.

З іншого боку, якщо той, кого запрошують до діалогу, згоджується на цей діалог, то природно згоджується і на установку, згідно з якою йому необхідно розвивати власну уяву і оволодівати певним естетичним інструментарем, аби побачити твір якнайповніше. Оволодіння цим інструментарем стає елементом етичної позиції щодо тексту і щодо інших учасників діалогу. У такій позиції знаходиться компроміс між одвічно антагоністичними поглядами на те, що є результатом вивчення літературних текстів: вмінням сформувати щодо них власну думку чи засвоєння певної кількості авторитетних думок щодо цих текстів. Інші думки теж є учасниками діалогу, яких потрібно поважати, а отже намагатися зрозуміти, а іноді навіть і відкинути як *неетичні* щодо цього тексту.

А тепер — до найболючішого: як запросити до стану діалогу так, що від цього було неможливо відмовитися? Сформулюємо теоретично: людину треба підвести до точки вибору в тому особливому концентрованому енергетичному стані, коли вона готова подолати природний бар'єр спротиву перед пізнанням невідомого. Уся масова культура ґрунтується на насолоді від пере-

живання відомого, художня ж культура відкриває нові незадіяні раніше області психіки. Процес відкриття – прокладання нових слідів – некомфортний, зате задоволення від результату ніяким чином не можна порівняти із задоволенням від легко сприйнятого й так само легко забутого. То ж звернемося до ще однієї необхідної умови існування в стані діалогу щодо художнього тексту. Це те, що у герменевтиці називається емпатією, тобто здатністю до напруженого співпереживання. Йдеться про співпереживання специфічно естетичне, а не «садистичне», коли учнів доводять до сліз і внутрішніх істерик, акцентуючи на описаних у текстах стражданнях дітей, тварин і т. д. Якраз умова, яка ґрунтується на старій і незаперечній для всіх соціальних систем думці, що саме емоції ведуть людину на шляху пізнання, традиційно ігнорувалася в нашому освітньому процесі. Не секрет, що на емоційно нібито збідненому Заході звичайні громадяни більш відкрито й емоційно реагують на виконані у нетрадиційній манері твори мистецтва (особливо живопис), ніж пострадянські люди, які в більшості підходять до мистецьких творів емоційно закритими і взагалі не знають як реагувати доти, доки не розуміють ідейного смислу і тематичного наповнення, як їх і навчили в школі. Крім того, вони часто збентежені від того, що не знають, як «правильно» реагувати.

Запрошення й весь процес існування у стані діалогу повинні бути емоційними і пробуджувати емоції, перш за все пізнавальні. Однак часто початок спілкування щодо текстів починається не з емоцій, які виникли, або ще не виникли (і тоді їх треба пробуджувати!), а із з'ясування певних формальних ознак тексту. Найяскравіше це видно на запропонованих ще радянською школою планах опису картин, які починалися з того, «що зображено на передньому плані». Закінчувалися незмінно: «Які почуття викликає картина?»

Лише полегшення від того, що все закінчилося.

Сумно відомий процес схожий на принесення жертви невідомо кому й невідомо за що.

Зате відомо, *що* приноситься: час людського життя, а також той твір мистецтва, який не засвітився і не озвався до людини своїми смислами.

Це є зразок симульованого діалогу, коли насправді, ані тому, хто питає, не цікаві ні питання, ні відповідь, ані ті, у кого запитують не відчувають внутрішньої потреби ні у поставленому запитанні, ні у відповіді на нього. Щоб дезорієнтувати людину серед смислів настільки, наскільки це можливо, не ізолюючи її від інших людей, достатньо змусити її жити в симульованих діалогічних зв'язках. Щоб знищити смисл художнього тексту, достатньо вести симульовані діалоги щодо нього.

Однак найпершою передумовою всього сказаного є одна ніби банальна, але абсолютно необхідна річ: твір має бути таким, що педагог потенційно зможе *зацікавити* ним учнів, і таким, що міститиме глибину смислів, до якої цікаво було б рухатися. Твір повинен ставити питання, вирішення яких було б таким самим важливим, як вирішення питання про смисл життя, або в усякому разі важливим настільки, щоб було важко заспокоїтися не знайшовши відповіді, тобто не зрозумівши автора і себе. Оскільки це власний шлях,

то на ньому не треба боятися чи соромитися бо має значення навіть маленький крок уперед, від якого людина отримала радість, навіть маленьке, але власне відкриття. Бо відкриття у шкільному віці найглобальніші, адже діти, особливо підлітки, сильніше і гостріше цікавляться вічними питаннями буття: життя і смерті, смислу, істини, а тому й незвичайно гостро відчувають симуляцію діалогу щодо цих питань і не пробачають її. Тоді й виникає свавільна дитяча гіперсимуляція, яка стверджується «демократичним» правом на власну думку і яку ні в якому разі не можна ототожнювати з інтерпретацією.

Єдність і цілісність тексту в процесах інтерпретації забезпечується третім елементом інтертексту, а саме структурою самого тексту, його суто естетичними параметрами. Задля виховання специфічно естетичних підходів, які є неодмінною складовою етичного у спілкуванні з художнім текстом, *послідовність вивчення* текстів мала б підтримувати певну послідовність накопичення естетичного капіталу учнів. Саме на завершальному етапі вивчення твору, яке настає після аналізу тексту, естетичний капітал є вирішальним для «емоції синтезу», тобто для того враження, яке залишається від тексту *після* його аналізу й вивчення. Результатом теоретичних вправ мало б стати оволодіння певними законами, розуміння їх абсолютності й відносності та вміння використовувати ці закони, щоб самостійно відкривати для себе нове в мистецтві.

Тепер повернемося до початку нашої статті, і дещо змінимо наше ставлення до питання про значення ідеалу чи проекту людини у виховному і освітньому процесі, побачимо його не як набір певних якостей і навіть моделей поведінки, а як стан, який дозволяє орієнтуватися у логіці конкретної ситуації (тобто вміти чути питання і шукати відповідь), рухаючись шляхом найбільшого спротиву, постійно отримувати новий досвід, який, так само, як і досвід мистецтва, буде інтегруватися в систему власного орієнтування в світі й у систему розуміння самого себе.

Література:

1. Кизима В. В. Метафизические начала сизигийной антропологии // Totallogy. Постнекласичні дослідження (чотирнадцятий випуск). – Київ, 2006. – С. 7–153.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 380 с.
3. Левченко О. Текст культури в пошуках автора. – К.: ДЦТМ ім. Леся Курбаса, 2006. – 310 с.
4. Стриндберг А. Предисловие к «Фрекен Жюли». Август Стриндберг. Избранные произведения в 2-х томах. – М., 1986. – Т. 1. – 460 с.
5. Дельоз Ж. Ніще і філософія. Філософсько-антропологічні читання–96. – К., 1997. – 210 с.
6. Гадамер Г.-Г. Эстетика і герменевтика // Герменевтика і поетика. – К.: Юніверс, 2001. – С. 7–15.
7. Левченко О.Г. Половання за тремтячими образами // Totallogy. Постнекласичні дослідження (чотирнадцятий випуск). – К., 2006. – С. 196–215.

Елена Левченко. Человек на пересечении текстов: эстетическое как этическое

В аспекте предложенного автором понятия интертекста рассматривается организующая роль этики в процессе понимания и интерпретации художественных текстов. Понятие интертекст выступает как своеобразная территория, обладающая свойствами обратной связи и где совершается единство интенций автора, аудитории и структурных особенностей самого текста.

Olena Levchenko. A Human on Texts Crossing: Aesthetical as Ethical

The article deals with the structural function of ethics in a process of understanding and interpretation of fine arts texts from the author's viewpoint of intertext. The notion of intertext appeals as a substantial, providing a feed-back, unity of intentio auctoris, intentio operis, and intentio lectoris.