

Борис Шалагинов

Немецкая философия XX века в приближении к методике литературы

1.

...в наш век сциентизма...

Г.Г.Гадамер

Горькая ирония одного из известнейших современных философов отражает сложности в решении кардинальной задачи современности — задачи общения и обучения общению. Никогда, кажется, не был так глубок контраст между тривиальными формами общения и общением с культурой, художественным наследием, которое порой не достигает даже уровня поверхностного диалога. Если формирование личности в нашем столетии действительно целиком зависит от канонов тривиального общения, то следует признать, что насчитывающая многие тысячелетия миссия культуры полностью провалилась. Когда немецкие романтики устами Новалиса задорно утверждали, что каждый человек — Адам, ибо свою персональную жизненную историю переживает в первый и единственный раз, они и не предполагали, что в последующем столетии сама идея культурной предыстории личности будет отмечена за ненужностью, либо, что по сути одно и то же, до нудности старательно каталогизирована.

Общеобразовательные школы, разумеется, предлагают к усвоению определенную сумму знаний в прагматическом расчете на их неизбежную востребованность в обществе. Однако проблема самооценки («адамической») личности в школе всегда оттеснялась с переднего плана. Вот почему школа склонна рассматривать проблему знаний о культурной предыстории и ее месте в жизни личности в чисто *сциентистском* плане — как о некоем, как отмечает Г.Гадамер, «культурном предании», состоящем «из одних памятников и текстов» и заключающемся «лишь в передаче смыслов, выраженных средствами языка и исторически засвидетельствованных»¹. Полстолетием ранее подобную мысль с беспокойством высказывал А.Швейцер: «Великие духовные достижения прошлого всего лишь бездумно регистрируются. Тронуть им наш интеллект мы не позволяем»². Этим самым школа лишь укрепляет свое реноме «института общественного конформизма»³, которое логично согласовывается с образовательной ориентацией на естественнонаучные и технические дисциплины.

Между тем, именно неумение вести диалог с культурной предысто-

рией выразилось, по мнению А.Швейцера, в событиях Первой мировой войны и в ее опустошительных последствиях для духовной жизни последующих десятилетий. Прошлое перестало быть опорой для духовной жизни общества, для выдвижения жизнеопределяющих задач. Источником этих задач стала служить “эмпирическая реальность”, то есть то, что и Кант, и Гегель дружно относили к области “отдельного”, “случайного”, “единичного”. “Вместо того, чтобы в мышлении выработать разумные этические идеалы, ориентированные на действительность, мы заимствовали их у действительности. В своих рассуждениях о народе, государстве, церкви, обществе, прогрессе мы хотели исходить из эмпирически главного. Только наличествующие в нем силы и направления могли теперь приниматься во внимание... Лишь идеи, почерпнутые из опыта, мы считали применимыми к действительности. В итоге наша духовная жизнь и весь мир оказались во власти *идей, ослабленных знанием* (выделено мной. — Б.Ш.) и умыслом”⁴, — писал А.Швейцер. Слова эти были написаны в те годы, когда сциентизм отнюдь еще не стал историей. Поэтому не случайно, что символом сциентистского знания для Швейцера были естественные науки, как наименее воздействующие на формирование духовности: “...мировоззрение, зиждущееся только на истории и естественных науках и соответственно лишенное таких качеств, как оптимизм и этичность, даже в законченном виде всегда будут оставаться *немошным* мировоззрением, которое никогда не сможет породить энергию, необходимую для обоснования и поддержания идеалов культуры”⁵.

2.

Философствование начинается с удивления.

Платон

Последующие размышления немецких философов показали, что сциентистски понятое знание, в том числе о культурном наследии прошлого, не может само по себе быть опорой человеческого существования, а лишь способствует обезличиванию. Знание, в основу которого положен принцип безличного каталога, не обогащает человека духовными идеями и не обеспечивает духовной преемственности с культурным наследием. А без вопроса о культурном наследии нельзя решить вопрос о всеобщем философском основании существующей культуры.

Так ребром была поставлена проблема духовного диалога с прошлым. Но в такой постановке на первый план выходила уже проблема не знания, а его восприятия, не объекта, а субъекта знания. “Прежние мыслители провозглашали свои истины, оставляя в стороне наше понимание”⁶, — отмечал Гадамер. Речь идет не о технологии понимания как усвоении *готового* материала: “Всякое понимание есть восприятие и воспринимаемого, и самого воспринимания”⁷. Такое *лично* окрашенное восприятие — это “обнаружение всего, что в человеке, собственно, есть”, и происходит оно в ситуации, “когда анонимные силы науки перестают действовать”⁸.

Экзистенциальный подход, выдвигаемый Ясперсом, Хайдеггером

и Гадамером в противовес сциентистскому, указывает путь к преодолению идущего от эмпиризма методологического педантизма в подходе к изучаемым художественным текстам. “Постулат, согласно которому подразумеваемое автором надлежит понимать в “его собственном смысле”, совершенно справедлив. Но в “его собственном смысле” не означает “то, что этот автор имел в виду”. Значение этого постулата радикально иное: понимание может выходить за пределы субъективного замысла автора, более того, оно всегда и неизбежно выходит за его рамки...”⁹, — писал Гадамер. То, что “всегда и неизбежно выходит за рамки” авторского замысла, есть не что иное, как переживание читателем своей собственной личности как становящейся, саморазвертывающейся. В акте экзистенциального “высвечивания” осуществляется диалог с художественным наследием, которое таким путем становится духовнообразующей основой личности и в этом видится нам высшая педагогическая цель. Удивление, о котором сказал Платон, есть данность, существующая только одновременно с конкретной личностью: через удивление личность осуществляет свою связь со знанием и делает его своим личностным достоянием. Постигая красоту, личность постигает себя. Воспринимая некое готовое знание, человек всего лишь узнает то, что знают другие. В этом существенное отличие литературы (и других видов искусства) как предмета обучения от естественнонаучных предметов.

3.

Наши переполненные гимназии, наши заваленные уроками и отупевшие от этого гимназические учителя — это прямо что-то невозможное.

Ф.Ницше

Удивимся вслед за Ницше, как можно в наши дни элитарный предмет, равному которому по облагораживающему воздействию на душу не существует, сделать тяжелой обузой для детей и учителей!? Несомненно, в этом отражается неразработанность вопроса о центральной идее литературного курса, о его мировоззренческой ориентированности. Школа склонна подавать литературу и писателей в виде отвлеченного каталога явлений и событий. Их соотносимость с высшими целями человеческого существования, с общей картиной мира осуществляется далеко не всегда умело и последовательно. Проблема как будто перешла к нам в наследство от сциентизма XIX века.

Но существует и другая причина — стихийное противодействие контркультуры, влияние которой не обошло и школу. А.Швейцер, Г.Маркузе, Т.Адorno описали портрет этого массово распространенного субъекта, самая характерная черта которого заключается (независимо от имущественного или общественного статуса) в абсолютной пассивной зависимости от социальной среды. Поскольку сверхорганизация деловой жизни превращается в сверхорганизацию бездумности, он становится, как заметил А.Швейцер, “патологически восприимчивым к убеждениям, которые в готовом виде вводятся в

обиход обществом и его институтами... От него человек получает, как готовый товар, убеждения — национальные, политические, религиозные или атеистические, которыми затем живет”¹⁰. Эти псевдоубеждения рекламируются и навязываются индивидуальному сознанию и под их воздействием человек избирает не путь саморазвития, самопознания, а путь безумного потребления “готовых” идей, которые не требуют ни интеллектуальной активности, ни духовного напряжения. Человек охотно несет на себе “собственноручно надетое ярмо духовной несамостоятельности”¹¹, привыкает легко подавлять в себе сомнения и таким путем утрачивает “способность обосновывать собственное мнение” — черту, которую Ф.Ницше считал характерной приметой европейского человека. Такой человек легко оправдывает собственные негуманные поступки, низкие побуждения и конформизм.

Между тем, активность учителя фатальным образом обращена на изучаемый материал, а не на изучающего ученика. Литература предстает в виде цели, ученик — в виде средства изучения. Педагогическая бесплодность сциентистского подхода резюмирована в словах Гадамера: “Мы все на опыте так называемого “педагогического вопроса” знаем, как это бывает, когда о чем-то спрашивают, спрашивая на самом деле вовсе не из желания узнать... Да что же это за вопрос, когда я его задаю, уже зная на него ответ?”¹². Не здесь ли содержится объяснение тому обстоятельству, что, не способствуя самораскрытию личности, “завещанные нам предыдущими поколениями истины перестают быть подлинными истинами и превращаются лишь в ходячие фразы”¹³?

4.

В обществе сложились взгляды, уводящие индивида от гуманности.

А.Швейцер

Обновители духовно-философской парадигмы А.Швейцер, В.Виндельбанд, Г.Риккерт глубину вопроса видели в воспитании мировоззрения. “Жизнь без мировоззрения представляет собой паталогическое нарушение высшего чувства ориентирования”¹⁴, — писал А.Швейцер. “Мы хотим, чтобы мирозерцание помогло нам понять смысл нашей жизни, значение нашего Я в мире... Куда мы идем? В чем цель этого существования? Что должны мы делать?”¹⁵, — вторит ему Г.Риккерт.

Разрабатывая проблему мировоззрения, Швейцер полагает, что оно должно быть *рациональным, оптимистическим и этическим*. Можно ли сформировать такое мировоззрение на основе естественных, технических наук и истории? Философ отвечает: рациональный компонент (память, внимание, логическое и системное мышление, понимание причинно-следственных связей и т.п.) — несомненно, но не более того! И действительно, ни математика, ни физика, покинув лоно философии, уже не могут донести до человека радостную красоту мира,

направив на него фантазію і творческое воображение; не могут воспитать этическое сознание, т.е. научить ставить высшие цели, соотносить свой внутренний мир с объективной целостностью мира, развивать способность к сочувствию и к мотивации своих чувств (рефлексии). Но это под силу философии и, как следует из концепции Швейцера, эстетике и искусству, прежде всего литературе.

Гадамер, говоря об античности как эпохе мировоззренческой целостности, указывает на стремление Аристотеля воспринимать науку как “практическое знание в его тесной связанности с этосом”¹⁶. Есть смысл напомнить, что Лейбниц, Гете, Шиллер, Новалис и др. свои занятия естественными и точными науками также рассматривали в связи с высшими задачами разума и целями человеческого существования, то есть в плоскости этоса.

Вместе с тем, плачевным результатом господства позитивизма в конце XIX в. оказалось то, что “в современном преподавании и в современных школьных учебниках гуманность оттеснена в самый темный угол, как будто перестало быть истиной, что она является самым элементарным и насущным при воспитании человеческой личности”¹⁷.

Отстаивая основы нового, экзистенциального, мышления, Швейцер подчеркивает в качестве важнейшей составляющей мировоззрения оптимизм: “Будущее культуры зависит от того, под силу ли окажется мышлению прийти к мировоззрению, способному обосновать оптимизм”¹⁸.

Заметим, что все направления современного неокантианства, имеющие выход на школьную проблематику (персонализм, философский антропологизм и др.), выдвигают в качестве главной педагогической задачи формирование *положительной жизненной установки* у выпускника школы. Важная роль в формировании оптимистического и этического мировоззрения отводится диалогу с художественным наследием, которое рассматривается и вводится в курс изучения именно с этой точки зрения. Искусство по самой своей природе связано с высшими смыслополагающими целями и, понимаемое таким образом, не может быть тождественным эмпирической реальности и тем более рассматриваться как ее пропедевтика. Оно воспринимается человеком как духовная опора в персональном бытии и является в этом смысле *ценностью*.

5.

Не натяжка ли это — все еще считать искусство, поэзию неотъемлемым и сущностным элементом человеческого бытия?

Г.-Г.Гадамер

Полемизируя с “объективизмом” и “психологизмом” (сциентизмом), Г.Риккерт развил теорию ценностей. Он полагал даже, что постижение ценностного аспекта действительности должно стать главной задачей философии, ибо лишь таким путем мы постигаем “це-

лое действительности”¹⁹. Нетрудно заметить, что обращение к “целому” носит у Риккерта этический смысл: ведь личность способна ставить перед собой высшие духовные цели, лишь соотнося себя с целым мира; он отмечает, что “вопрос о смысле жизни надо, значит, прежде всего ставить как вопрос о значимости ценностей”²⁰. Сфера высшего целеполагания для человека — культура. Человек может реализовать себя в бытии лишь как человек культуры: “Проблеме мира предшествует проблема ценности, точнее, проблема культуры”²¹.

Постигая культуру, личность тем самым постигает высшие жизненные ценности, более того, она закрепляет их в своем индивидуальном бытии. “...Сущность ценности заключается в ее значимости (...) Только в сфере культуры можно непосредственно встретиться с действительностью, связанной с такого рода значащими ценностями (...) В культурных благах как бы осела, выкристаллизовалась множественность ценностей”²².

Подход Риккерта позволяет заметить определенную связь между задачей выработки “оптимистического и этического” мировоззрения и культурой, взятой в аспекте художественного наследия, как общезначимой основой для этого.

Хотя Риккерт, указывая на индивидуальную рецепцию как важный аспект в существовании культурных ценностей, считает ненужной задачу ее специального изучения, он нигде не отрицает важность акта индивидуальной включенности в мир ценностей, ибо это противоречило бы его общей экзистенциальной установке.

Таким образом, открывается важная возможность для изучения литературы (как и других видов искусства) в *ценностном аспекте* как акта приобщения к высшим жизненным ценностям и формирования собственной личности.

Разработка ценностей в литературе должна учитывать выдвинутые Швейцером, Риккертом и Виндельбандом требования *общеэтичности, этичности и жизнеутверждения*, вместе с тем, с учетом педагогического аспекта, может быть сужена до конкретно-исторического плана, поскольку ставится задача индивидуальной интегрированности (ученика) в систему *европейских* ценностей культуры.

Литература, как вид искусства, вводит духовные ценности в сознание читателя не навязчиво, не авторитарно, а через красоту как эстетическую необходимость.

Уже один перечень высших духовных ценностей европейской культуры свидетельствует о том, что именно литература активно участвовала в их формировании и утверждении в сознании. Это, по моему мнению, —

- *ценность земной жизни* (античность, Возрождение, Просвещение);
- *ценность красоты материальных форм жизни*, таких, как природа, человеческое тело, создания человеческих рук: архитектура, изобразительное и прикладное искусство (античность, Возрождение, классицизм, Просвещение, романтизм);
- *ценность индивидуальной жизни и индивидуальной воли человека*

(Возрождение, романтизм);

- *ценность самостоятельного принятого решения, выбора цели и активного поступка для ее достижения* (Возрождение, романтизм);

- *ценность осмысленной жизни и высокой жизненной цели* (латинское Средневековье, барокко, Просвещение, романтизм);

- *признание за женщиной способности к духовной жизни, уважение к внутреннему миру женщины* (высокое Средневековье, Возрождение, романтизм);

- *ценность основанной на свободном выборе любви между мужчиной и женщиной как проявления высшей родовой сущности человека и, по Э.Фромму, "пути преодоления человеческого отчуждения"* (Возрождение, романтизм);

- *ценность гармоничного единства духовных стремлений и физического влечения в любви* (Возрождение, Просвещение, романтизм);

- *ценность разума, автономного мышления и сомнения как проявления высшей родовой сущности человека* (античность, Возрождение, барокко, Просвещение, романтизм);

- *ценность красоты, интеллектуальных занятий, занятий искусством как воспитующего (облагораживающего) начала в жизни человека* (классицизм, Просвещение, романтизм).

Основные духовные ценности европейской культуры сформировались в общих чертах до середины XIX века и определили европейскую ментальность. Перефразируя слова А.Швейцера, можно сказать, что Данте, Шекспир, Вольтер, Гете, Толстой "властвуют над умами миллионов людей, которые за всю свою жизнь не прочли ни одной строчки их сочинений и даже не подозревают, что повинуются их мысли"²³. С конца XIX века начинается исполненная драматизма история сохранения европейских ценностей. Существенно обогатила их ряд в XIX веке русская литература, влияние и привлекательная сила которой не перестает ощущаться и сегодня. Немало национальных культур восприняло определенные ценности уже в готовом виде из рук других культур (например, литература Пушкинской эпохи в России). Но это помогло лишь четче осмыслить задания национального духовного развития. Вот почему в школе важно познакомить ученика с духовными ценностями европейской культуры в их первоначальном виде, раскрыть закономерности их возникновения и утверждения в историческом плане, показать их роль в формировании современного европейского культурно-исторического сознания (ментальности).

Думается, что главная и высшая задача уроков литературы в школе заключается в раскрытии культуросозидающей миссии человечества, которую оно осуществляет через красоту и таким путем формирует свое бытие по законам объективной гармонии.

Примечания

¹ Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. — М., 1991. — С.14.

² Швейцер А. Благоговение перед жизнью. — М., 1992. — С.59.

³ Гадамер Г.-Г. Указ. соч. — С.50.

- ⁴ Швейцер А. Указ. соч. — С.57.
⁵ Там же. — С.48.
⁶ Гадамер Г.-Г. Указ. соч. — С.12.
⁷ Там же. — С.20.
⁸ Там же. — С. 21.
⁹ Там же. — С.19.
¹⁰ Швейцер А. Указ. соч. — С.53.
¹¹ Там же. — С.54.
¹² Гадамер Г.-Г. Указ соч. — С.33.
¹³ Швейцер А. Указ. соч. — С.67.
¹⁴ Там же. — С.77.
¹⁵ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. — М.,1998. — С.18.
¹⁶ Гадамер Г.-Г. Указ. соч. — С.15.
¹⁷ Швейцер А. Указ. соч. — С. 52.
¹⁸ Там же. — С.77.
¹⁹ Риккерт Г. Указ. соч. — С.25.
²⁰ Там же. — С.21.
²¹ Там же. — С. 29.
²² Там же. — С.27.
²³ Швейцер А. Указ. соч. — С.71.

