

Волкова П.С.

Volkova P.S.

кандидат филологических,  
доктор философских наук, профессор,  
профессор кафедры философии и политологии  
Краснодарского университета культуры  
и искусств, член Союза композиторов России,  
г. Краснодар

Candidate of Philology,  
Doctor of Philosophy, Professor,  
Professor of Philosophy and Political Science,  
Krasnodar University of Culture and Arts,  
member of the Composers' Union of Russia,  
Krasnodar

## ФЕНОМЕН РЕИНТЕРПРЕТАЦИИ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

## REINTERPRETATION PHENOMENON IN THE LIGHT OF COMPETENCE APPROACH: STATEMENT OF THE PROBLEM

---

**Аннотация:**

*Статья посвящена феномену реинтерпретации в свете компетентностного подхода.*

**Ключевые слова:**

*реинтерпретация, трансформация, компетентностный подход, деятельностный подход.*

---

---

**The summary:**

*The article is devoted to the phenomenon of re-interpretation in the light of the competence approach.*

**Keywords:**

*reinterpretation, transformation, competence-based approach, the activity approach.*

---

Термин «реинтерпретация» трактуется посредством двух, на первый взгляд, взаимоисключающих понятий. В первом случае реинтерпретация – процесс повторения существующего ранее, во втором – процесс противодействия тому, что уже есть. Исходя из толкования этих, характеризующих феномен реинтерпретации одномодельных слов, понятия «повторение» и «противодействие» обрастают дополнительными значениями, вследствие чего мы можем говорить либо о расширительной трактовке того или иного термина, либо – о конкретизации последнего. Другими словами, согласно методу анализа словарных дефиниций первое понятие оказывается рядоположенным таким лексемам, как: возобновление, возвращение, преломление, удвоение, отражение, восстановление. Второе – таким лексемам, как: возражение, подавление, разрушение. Принципиальное различие представленных дефиниций можно проиллюстрировать следующим примером. По мысли Ж. Делеза, в процессе реинтерпретации (репрезентации [1]) значимо лишь «расхождение рядов, смешение кругов, «чудовище», поскольку «бесконечная репрезентация напрасно умножает точки зрения, выстраивая их в ряды; эти ряды все так же подчинены условию сходимости на одном и том же объекте, на одном мире». Более того, «совокупность кругов и рядов» есть «неоформленный необоснованный хаос, у которого нет «закона», кроме собственного повторения, своего воспроизведения в расходящемся и смещающемся развитии», вследствие чего художественное произведение превращается в симулякр. Напротив, в ситуации, когда «тождество читаемого, действительно, разрушается в расходящихся рядах, определяемых эзотерическими словами, подобно тому как идентичность читающего субъекта рассеивается в смещенных кругах возможного мультипрочтения», но при этом «ничто не теряется, каждый ряд существует лишь благодаря возвращению других», мы уже говорим не просто о симулякре как простой имитации, но, скорее, о действии, «в силу которого сама идея образца или особой инстанции опровергается, отвергается» [2].

Несмотря на явное несовпадение оценочного знака представленных лексем (восстановление – несомненный плюс; разрушение – минус), данные понятия не являются взаимоисключающими, поскольку всякое повторение в художественном творчестве несет в себе элемент субъективности. Принимая во внимание тот факт, согласно которому собственно интерпретация есть высказанная рефлексия (Г. Богин, А. Брудный), понятно, что, как правило, работающий с первоисточником реципиент актуализирует личностные смыслы, согласовывая противоречия между «Я» и не-«Я». В терминологии М.М. Бахтина момент согласования противоречий есть событие данного и созданного, или, что то же – текста и контекста, познавательного и этического. Тогда процесс реинтерпретации, с одной стороны, есть вечный возврат к прошлому, которое представлено данностью первоисточника, с другой – устремленность к будущему, которое опознается в реальности настоящего. Другими словами, реинтерпретация художественного текста являет собой опыт переосмысления уже имеющихся интерпретаций. Последние актуализируются вступающим в диалог с текстами культуры субъектом, поскольку «всякое сказанное слово требует какого-то продолжения», потому что сказанное «никогда не конец, но край речи, за которым – благодаря существованию Времени – всегда нечто следует». При этом логика речи

такова, что «то, что следует, всегда интереснее уже сказанного – но уже не благодаря Времени, а скорее вопреки ему» [3]. Именно это, по мысли И. Бродского, и позволяет как творцу, так и ценителю избегать аналогий и повторений.

Примечательно, что в процессе реинтерпретации парадоксальным образом может быть подвергнут трансформации не только собственно текст первоисточника, но и его этическая направленность [4]. Здесь важно помнить, что момент равенства всех перед всеми оказывается значимым лишь по отношению к морали. Напротив, в этике на первый план выступает не что иное, как изначальное неравенство. «Весь смысл этики, – пишет И. Левин, – в отсутствии коммутативности «я» и «ты», поскольку мы должны любить другого больше, чем самого себя» [5]. В этом контексте становится понятным, что концептуальная система каждого отдельно взятого языкового носителя подчиняется закону относительности значений, который формулируется следующим образом: любая трансформация смысла и значимости фактов прошлого, являющаяся следствием пересмотра опыта с позиции текущего актуального личностного «Я», оказывается субъективно достоверной. Данное положение тем более важно, что место и роль субъекта, равно как и его отношение к тексту первоисточника меняются в разные эпохи его истории и в разных направлениях, стилях, тенденциях. Не этим ли, например, отличаются искусства «романтические» от различных вариантов «классицизма»? Тенденции импрессионистические от тенденций натуралистических? С этой точки зрения реинтерпретация позиционируется как частный случай интерпретации, с той лишь оговоркой, что реинтерпретация – это не столько рефлексия как таковая, сколько рефлексия эстетическая. Речь в данном случае идет о том, что в процессе реинтерпретации нельзя игнорировать множественность художественных интерпретаций на всегда неизменный текст первоисточника. Более того, «уясняя интерпретации произведения, предпочитая одни из них другим, мы не просто что-то понимаем и переживаем, но и выявляем, конституируем себя», рождаясь, подобно автору, в лоне произведения. Именно вследствие «подтверждения и утверждения своего бытия через бытие других» [6], которое представлено в множественности интерпретаций, мы можем говорить об устремленности реинтерпретации к будущему. Имеется в виду тот факт, согласно которому рождение субъекта интерпретации в лоне художественного текста осуществляется не столько в соответствии с тем, что есть – здесь, как правило, человек не приобретает ничего нового, сколько в соответствии с тем, что должно быть, т.е. с идеалом [7].

Существуют как вербальные и невербальные реинтерпретации, так и смешанные, актуализируемые посредством разных видов искусства. Если в числе первых могут быть названы образцы реинтерпретаций оды Горация к Мельпомене, представленные в творчестве Державина («Памятник»), Пушкина («Памятник») и Бродского («Aere perennius») или живописные полотна Пабло Пикассо, в которых художник переосмысливает тематику мастеров прошлого [8], то к последним, например, со всей очевидностью относятся созданные по новелле Проспера Мериме «Кармен» опера Бизе, «Кармен-сюита» Бизе-Щедрина, а также балет Пети «Кармен», одноименный художественный фильм К. Сауры и анимационная работа Г. Бардина «Чуча», в которых оперная музыка французского композитора столь же актуальна.

Специально заметим, что в контексте предметов гуманитарного цикла, в первую очередь, «Истории искусств», «Культурологии», «Истории музыки» феномен реинтерпретации текстов культуры, построенных на взаимодействии разных видов художественного творчества, приобретает особый смысл. Это тем более важно, что на современном этапе отечественного образования особую значимость приобретает компетентностный подход, который был инициирован российским государством в свете требований, обусловленных Болонской декларацией. Поскольку на сегодняшний день условиям реализации компетентностного подхода в сфере гуманитарного образования с наибольшей полнотой отвечают теория и технология знаково-контекстного обучения, в числе педагогических инноваций ученые называют такие, как возможность динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике; сценарный план деятельности; системность и межпредметность знания; пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее» [9]. В остальном знаково-контекстное обучение преследует развитие умения и способности учиться, самостоятельно добывать информацию, адаптироваться к новым ситуациям, ставить проблемы и принимать решения, работать в команде, отвечать за качество своей работы и т.п.

Знаменательно, что в контексте компетентностного подхода в числе базовых форм деятельности субъектов образования ученые по-прежнему называют учебную деятельность академического типа, которая, однако, не может сегодня ограничиваться процедурой передачи и усвоения того или иного объема информации. Суть инновации заключается в том, что традиционная для вузовского образования система преподавания должна быть приведена в соответствие трем обучающим моделям: семиотической, когда ведущая роль отводится речевому дей-

ствию; имитационной, в центре которой оказывается предметное действие, и социальной, в которой ведущая роль закрепляется за умением принимать решение и нести за него персональную ответственность. В теоретико-методологическом плане российская концепция образования опирается на деятельностный подход (В. Давыдов, А. Леонтьев, Г. Щедровицкий, Д. Эльконин) и концепцию социальной детерминации (Э. Ильенков) [10].

Понятно, что успешная реализация компетентного подхода требует обновления педагогической культуры, ее целенаправленности на учет новых функций, на раскрытие потенциальных возможностей личности, из числа которых первое место отводится способности мыслить, умению думать независимо, без оглядки на авторитеты, а также навыку ведения конструктивного диалога, в процессе которого позиция собеседника непременно учитывается. Значимость именно этих возможностей обусловлена современной стратегией социального развития общества, которая «должна в первую очередь и прежде всего означать развитие способности сосуществовать в современном мире с неопределенностью и двусмысленностью, с разнообразием точек зрения и отсутствием неспособных ошибаться и достойных доверия авторитетов; прививание терпимости к различиям и готовности уважать право быть различными; укрепление критических и самокритических способностей и мужества, необходимых для принятия ответственности за свой выбор и его последствия; совершенствование способности «изменять рамки» и сопротивляться искушению бегства от свободы по причине той мучительной неопределенности, которую она привносит вместе с новыми неизведанными радостями» [11]. В то же время, реализация компетентного подхода требует и качественной подготовки специалистов, способных обеспечивать высокий уровень образования в новых условиях. Остановимся лишь на одном примере – опыте преподавания «Истории искусств», который складывался под знаком стилевого подхода.

Следуя сводной таблице, в которой представлены наиболее яркие культурные достижения каждой конкретной эпохи [12], понимаешь, что актуализация стилевого подхода невозможна без специальной разработки методологического фундамента. Именно посредством такого фундамента тот или иной временной отрезок может быть позиционирован не в своей обособленности, а как социокультурный феномен. Другими словами, наибольший интерес представляет не столько накопление некоей суммы знаний, сколько то, каким образом, например, стиль барокко представлен в живописных, музыкальных, литературных и архитектурных образцах и как посредством данного стиля решается проблема общего и особенного в разных видах художественного творчества. Это тем более важно, что в рамках истории искусств мы имеем дело с такими синтетическими текстами культуры, как опера и балет, а также получившей название «музыка театра и кино» профессиональной композиторской деятельностью (Петров, Шнитке, Рото и др.). Принципиальным в данном контексте становится и осмысление таких базовых для разных видов художественного творчества категорий, как стиль и стилизация (полистилистика). Более того, в культурном контексте эпохи мы не можем обойти вниманием «звучащие полотна» Бакста, Делоне, Кандинского, Клее, Малевича, Матюшина, Мондриана, Чюрлениса, и др.; изобразительные возможности музыки (жанр портрета и автопортрета) [13], музыкальную интерпретацию визуального образа (А. Веберн, П. Булез, Э. Денисов, М. Мусоргский и др.), а также точки соприкосновения архитектуры и музыки (Ле Корбюзье, Я. Ксенакис и др.).

Каким образом преодолеть временной цейтнот и обозначить проблемное поле исследования? Безусловно, часы, отведенные на овладение методологией, сократят количество имен и произведений, которые реально вписаны в учебные программы. Но в этом нет ничего криминального. Здесь, пожалуй, уместно вспомнить школу А. Бакушинского. В частности, Г. Недошивин рассказывал, как в картинной галерее искусствоведа-педагога тратил не менее двух часов на знакомство с одной-единственной картиной. Причем, по мнению художника, то время, которое занимал содержательный, без спешки вводящий в мир картины диалог было куда продуктивнее для его профессионального становления, чем вся та масса сведений, которыми он был впоследствии снабжен [14]. Таким образом, принимая во внимание факт, согласно которому погрешности против учебного плана в данном случае неизбежны, мы должны полностью отдавать себе отчет, что в сложившейся ситуации увеличивается доля самостоятельной работы студента в процессе освоения тех или иных культурных образцов. Специально заметим, что подобное положение дел вполне отвечает тенденции замены «ответной», репродуктивной деятельности обучаемого на активную, творческую деятельность. В связи с этим встает другой вопрос.

Задумаемся над тем, что значит «история искусств»? Будет ли историей последовательный рассказ о том, как тогда-то родился такой-то мастер и написал то-то, а тогда-то – другой? Безусловно, ответ может быть только положительным, поскольку речь в данном случае идет о горизонтальном срезе истории. А является ли таковой обращение к творчеству Пушкина, в частности, его «Пиковой даме», знакомство с которой осуществляется на фоне оперы «Пиковая

дама» и «Патетической симфонии» П.И. Чайковского, а также посредством осмысления визуального ряда, представленного балетом Р. Пети «Пиковая дама» и балетом Б. Эйфмана «Идиот», поставленных на музыку «Патетической симфонии»? Или, что то же – обращение к поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» и – параллельно – к одноименной опере Родиона Щедрина, многосерийному художественному фильму режиссера Михаила Швейцера «Мертвые души», музыку к которому написал Альфред Шнитке, а помимо этого – пристальное «вглядывание» в музыкальные зарисовки к гоголевской поэме петербургского композитора Владислава Успенского? Наконец, имеет ли отношение к истории ситуация, при которой наряду с анализом новеллы Т. Манна «Смерть в Венеции» студенты будут слушать Третью и Пятую симфонии Густава Малера и смотреть художественный фильм Лукино Висконти того же названия? Вряд ли кто даст отрицательный ответ на поставленные вопросы, поскольку и это тоже история, только в вертикальном срезе. В отличие от другой, более традиционной, такая история подается не в качестве «готовой истины», а на уровне проблемы, в процессе решения которой студент выступает одновременно в роли критика, исследователя, ученого и собственно искусствоведа. Знаменательно, что на пересечении двух срезов – горизонтального и вертикального – преподавание какой бы то ни было истории, в том числе «Истории искусств» или «Истории музыки» позволяет реализовать не только межпредметность, но и знаково-контекстное обучение, осуществляемое на уровне динамической развертки материала [15], столь актуальных для современного российского образовательного пространства. Более того, именно стилиевой подход оказывается наиболее приемлемым с точки зрения знаково-контекстного обучения, поскольку стиль может быть позиционирован как семиотический объект [16]. Существует ли реальная возможность реализации компетентностного подхода?

По всей видимости, для достижения положительных результатов необходимо скоординировать усилия работающих на разных кафедрах предметников. При этом задать единую методологию образовательного процесса под силу кафедре философии, в ведении которой такие дисциплины, как: «Семиотика культуры и массовых коммуникаций», «Философия творчества», «Философия искусства», «Музыка как предмет логики», «Эстетика». Понятно, что для выработки единой стратегии при реализации компетентностного подхода потребуется не только создание новых УМК по названным предметам и таким учебным дисциплинам, как «История музыки», «Психология творчества», «Культурология», но и взаимопосещение лекций коллег, работающих на разных кафедрах, что позволит актуализировать междисциплинарный и интегрированный подходы в обучении. Причем, накопление материалов в рамках обозначенного подхода логично адресовать не только способным участвовать в эксперименте преподавателям, но также студентам (по линии УИРС и НИРС) и аспирантами на уровне дипломных и диссертационных работ. В свою очередь, организованная подобным образом работа может рассматриваться в качестве подготовительного этапа для таких новых, предусмотренных Болонским соглашением видов учебной деятельности, как бакалавриат и магистратура.

#### Ссылки и примечания:

1. По сути, синонимичное понятию «реинтерпретация» слово «репрезентация» в переводе с французского означает: (снова) представлять, заново предъявлять, показывать; изображать, воспроизводить. Соответственно, конфликт между «восстановлением» и «разрушением», обнаруживающий себя в процессе толкования интересующего нас термина в данном случае опознается на уровне понятий «старое» и «новое». См.: Перевод иноязычных выражений и терминов // Г. Шпет. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М., 2007. С. 696.
2. Делез Ж. Различие и повторение. СПб., 1998. С. 92-93.
3. Цит. по: Фокин А. К вопросу о поэтической реинтерпретации на материале творчества Иосифа Бродского // Интернет-ресурс: <http://krishnahouse.narod.ru/interb.html>
4. Ярчайший образец подобной реинтерпретации – последняя крупная графическая серия Сальвадора Дали на темы «Капричос» Франсиско Гойи.
5. Левин И. Этика: В 2-х тт. М., 1994. Т. 1. С. 343.
6. Розин В. Мышление и творчество. М., 2006. С. 215.
7. Мысль о рождении субъекта интерпретации в лоне художественного текста является результатом следующего наблюдения. В статье «Как я по-

#### References (transliterated) and notes:

1. In fact, synonymous with the concept of "reinterpretation" the word "representation" in French means: (again) to provide, again present, show, depict, reproduce. Accordingly, the conflict between "restoration" and "destruction", finds himself in the interpretation of the term of interest to us in this case is identified at the level of the concepts of "old" and "new." See .: Perevod inoyazychnykh vyrazheniy i terminov // G. Shpet. Iskusstvo kak vid znaniya. Izbrannyye trudy po filosofii kul'tury. M., 2007. S. 696.
2. Delez Z. Razlichie i povtoreniye. SPb., 1998. S. 92-93.
3. Cit. by: Fokin A. K voprosu o poeticheskoy reinterpretatsii na materiale tvorchestva Iosifa Brodskogo // Internet-resurs: <http://krishnahouse.narod.ru/interb.html>
4. Yarchayshiy obrazets podobnoy reinterpretatsii – poslednyaya krupnaya graficheskaya seriya Sal'vadora Dali na temy «Kaprichos» Fransisko Goyi.
5. Levin I. Etika: V 2-kh tt. M., 1994. T. 1. S. 343.
6. Rozin V. Myshleniye i tvorchestvo. M., 2006. S. 215.
7. The idea of the birth of the subject of interpretation in the bosom of a literary text is the result of the following observation. In "As I understand the philosophy

- нимаю философию» ее автор – М.К. Мамардашвили – пишет: «В XX веке отчетливо поняли старую истину, что роман есть нечто такое, в лоне чего впервые рождается и автор этого текста как личность и как живой человек, а не предшествует как «злой» или «добрый» дядя своему посланию. В этом смысле и оказалось, что литература, в общем, – не внешняя «пришлепка к жизни» (развлекательная или поучительная) и что до текста не существует никакого послания, с которым писатель мог бы обратиться к читателям. А то, что он написал, есть лоно, в котором он стал впервые действительным «Я», в том числе от чего-то освободился и прошел какой-то путь посредством текста. Мое свидетельство неизвестное мне самому – до книги». См.: Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М., 1990. С. 158.
8. В свою очередь, задолго до М. Мамардашвили представитель отечественной филологической школы начала XX века А. Потебня настойчиво повторял, что понимание есть повторение процесса творчества с той лишь разницей, что в понимающем происходит нечто по процессу, т.е. по ходу, а не по результату тождественное тому, что происходит в самом говорящем. Отсюда логично предположить, что читатель подобно автору обретает второе рождение в работе с художественным текстом. См.: Потебня А. Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. Лекция восьмая // Русская словесность. Антология. М., 1997. С. 82; 78-79.
  9. Подробнее по данному вопросу см.: Бабин А. Вариации Пикассо на темы старых мастеров // Панорама искусств. Сост. Ю.М. Радченко. 1985. № 8. С. 93-107.
  10. Вербицкий А. Проблемы развития современного российского образования // Педагогика XXI века: Проблемы и перспективы художественного образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 21-22 ноября 2007 г. Тверь, 2007. С. 9.
  11. См. Маршак А. Социология культурно-духовной сферы. М., 2007. С. 73.
  12. Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002. С. 174.
  13. См.: Эпохи и стили в их исторической преемственности. Синхронические таблицы по искусству и литературе от Античности до середины XX века // Сост. А.О. Кармадонова. Краснодар, 1994.
  14. Подробнее по данному вопросу см.: Казанцева Л. Музыкальный портрет. Астрахань, 1995.
  15. Подробнее по данному вопросу см.: Недошин Г. О соотношении эстетического воспитания и эстетического образования // Искусство и эстетическое воспитание молодежи. М., 1982.
  16. Специально заметим, что синонимом термина «реинтерпретация» нередко выступает понятие «трансферт». Обращение к последнему в свете компетентного подхода оказывается принципиальным по той причине, что «трансферт» позиционируется как «динамический процесс, посредством которого индивид использует уже полученное знание, чтобы интегрировать его в новое знание или новое умение, или для того, чтобы в новом контексте разрешить некую проблему». Основные четыре типа трансферта таковы: 1) между культурами, удаленными друг от друга в пространстве; 2) между культурами, разделенными временем; 3) между культурами, отделенными друг от друга и во времени, и в пространстве; 4) непрямой трансферт между культурами через трансферт в другом культурном пространстве. См.: Международный словарь литературных терминов // Интернет-ресурс: <http://www.ditl.info>.
  17. Понятно, что подобная характеристика вполне отвечает знаково-контекстному обучению, осу-
- of" the author - MK Mamardashvili - writes: "In the XX century, clearly understood the old adage that the novel is something which for the first time in the womb is born and the author of the text as a person and as a human being, and not prior to as" evil "or" good "to his uncle's message. In this sense, and it turned out that the literature in general - not external "prishlepka to life" (entertainment or instructive), and that up to the text there is no message, with which the writer might appeal to readers. And the fact that he has written, is the womb in which he became the first real "I", including from something released and went some way through the text. My testimony is unknown to myself - to book. " See: Mamardashvili M. Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1990. S. 158.
8. In turn, long before M. Mamardashvili representative domestic philological school of the early twentieth century Potebnya insisted that understanding is a repetition of the creative process, with the only difference being that there is something to understand the process, that is, along the way, and not by the result identical to what happens in the speaker. Hence it is logical to assume that the reader is like the author gets reborn in a literary text. See: Potebnya A. Iz lektsiy po teorii slovesnosti. Basnya. Poslovitsa. Pogovorka. Lektsiya vos'maya // Russkaya slovesnost'. Antologiya. M., 1997. S. 82; 78-79.
  9. More on this subject, see: Babin A. Variatsii Pikasso na temy starykh masterov // Panorama iskusstv. Sost. Y.M. Radchenko. 1985. № 8. S. 93-107.
  10. Verbitskiy A. Problemy razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya // Pedagogika XXI veka: Problemy i perspektivy khudozhestvennogo obrazovaniya: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 21-22 noyabrya 2007 g. Tver', 2007. S. 9.
  11. See: Marshak A. Sotsiologiya kul'turno-dukhovnoy sfery. M., 2007. S. 73.
  12. Bauman Z. Individualizirovannoye obshchestvo. M., 2002. S. 174.
  13. See: Epokhi i stili v ikh istoricheskoy preymstvennosti. Sinkhronicheskiye tablitsy po iskusstvu i literature ot Antichnosti do serediny XX veka // Sost. A.O. Karmadonova. Krasnodar, 1994.
  14. More on this subject, see: Kazantseva L. Muzykal'nyy portret. Astrakhan', 1995.
  15. More on this subject, see: Nedoshivin G. O sootnoshenii esteticheskogo vospitaniya i esteticheskogo obrazovaniya // Iskusstvo i esteticheskoye vospitaniye molodezhi. M., 1982.
  16. Especially note that synonymous with "reinterpretation" is often a concept of "transfer." Appeal to the last, in the light of the competence approach is fundamental for the reason that the "transfer" is positioned as "a dynamic process whereby the individual uses the already acquired knowledge to integrate it into the new knowledge or a new skill, or to authorize in the new context kind of problem. " The four main types of transfer are as follows: 1) between cultures, distant from each other in space, and 2) between cultures separated by time, and 3) between cultures, separated from each other in both time and space, and 4) indirect transfer between cultures through transfer to a different cultural environment. See: Mezhdunarodnyy slovar' literaturnykh terminov // Internet-resurs: <http://www.ditl.info>.
  17. It is clear that such a characterization fully meets sign-contextual learning, are managed on a dynamic

ществляемому на уровне динамической развертки материала.

18. Подробнее по данному вопросу см.: Медушевский В. Стиль как семиотический объект // Советская музыка, 1979. № 3.

sweep of the material.

18. More on this subject, see: Medushevskiy V. Stil' kak semioticheskiy ob"yekt // Sovetskaya muzyka, 1979. № 3.