

**Семинарий по
филологической
герменевтике**

Тверская школа

Под общей редакцией д. филол. н. проф. Н. Ф. Крюковой

Тверь, 2021

УДК 801.73
ББК 80.9
К61

К61 Колосова П. А., Крюкова Н. Ф., Львова Ю. А.,
Оборина М. В., Чебанов С. В. Семинарий по
филологической герменевтике. Тверская школа
/ Общ. ред. Н. Ф. Крюкова. — Тверь:
Тверской государственный университет, 2021.
— 598 с.

ISBN

Монография включает исторический очерк, опыт словаря и аннотированную сводную библиографию Тверской школы филологической герменевтики и лингводидактики, основанной заслуженным деятелем науки РФ Г. И. Богиным (1929—2001).

Для научных работников, педагогов, студентов и аспирантов специальностей, связанных с герменевтикой, исследованием рефлексии и понимания.

Ключевые слова: герменевтика, философская герменевтика, филологическая герменевтика, психология понимания, понимание, рефлексия, системомыследеятельностная методология

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ 19-012-00393
«Категориальный строй и понятийный аппарат филологической герменевтики и лингводидактики».

Издание подготовлено в свободном словарном процессоре «LibreOffice Writer»
с использованием свободного шрифта «Old Standard» Алексея Крюкова.

© Колосова П. А., Крюкова Н. Ф.,
Львова Ю. А., Оборина М. В., Чеба-
нов С. В., 2021

ISBN

I. Тверская герменевтическая школа: кратчайший очерк

Эпоха непонимания

В дореволюционной России герменевтика «кончилась, не успев начаться». Хотя исследователями отмечаются ранние самобытные герменевтические интуиции в творчестве А. А. Потебни, В. С. Соловьева [17], П. А. Флоренского [16], П. Д. Юркевича [34] обращение российских мыслителей к проблемам понимания и истолкования в русле философии и филологии в начале XX в. шло в соответствии с общеевропейскими тенденциями и отмечено прежде всего такими именами, как А. Ф. Лосев, Г. Г. Шпет, чуть позже — М. М. Бахтин.

Герменевтика разделила судьбу «буржуазной» философии и немарксистского (или «неправильно-марксистского») гуманитарного знания; и дело не только в личных жизненных трагедиях названных и других мыслителей, а в том, что и складывавшаяся традиция, и свободная коммуникация с другими странами на долгие годы были сведены к минимуму. Междисциплинарный интерес и внимание к проблемам понимания и истолкования мог сохраняться отдельными мыслителями и группами единомышленников, но, как и большинству других гуманитарных отраслей, герменевтике в России и СССР пришлось формироваться заново — сначала, в 1960-х—80-х гг., как области неформального и полужформального междисциплинарного сотрудничества, затем — к концу 1980-х — как признанной дисциплины.

Но даже в 1990 г. во вступительном докладе оргкомитета Первого всесоюзного научного совещания по герменевтике в Пятигорске (21—24 ноября) В. П. Литвинов аргументированно обратился к «вопросу о традиционном отторжении этих идей в русской

культуре. Отдельные, почти случайные герменевтические пассажи у русских религиозных философов, неопубликованная „герменевтика“ Г. Г. Шпета, релевантные мотивы у М. М. Бахтина и А. Ф. Лосева, новаторские интерпретации смысла и понимания в публикациях и выступлениях методологов группы Г. П. Щедровицкого и подобное прочее — все это ни по отдельности, ни вместе взятое не может считаться домашней „герменевтической традицией“; отечественная культура ассимилировала такие вещи на уровне фразеологии...» [15].

Б. Г. Соколов, говоря об истории рецепции герменевтики в России, обращает внимание на тот факт, что при отсутствии герменевтики как науки, сама идеологизация и «партийность» общественных наук, да и жизни в советский период подразумевала достаточно широкую практику истолкования «„священного писания марксизма“, которая позволяет говорить о герменевтике схоластического типа, как с негативным оттенком „выхолощенности“, так и с позитивным, как [о] школ[е] профессионализма, школа, позволявш[ей] не только подводить нужный для марксизма фундамент под любое явление, но и вырабатывающая в России высокий профессионализм, прежде всего в гуманитарной сфере научного знания» [29] (обстоятельство, которое один из анонимных комментаторов Web-версии статьи остроумно обозначил как «спонтанную герменевтику марксистов»). Соколов проводит аналогию с функциями практической герменевтики в условиях господства церковной идеологии в Средние века в Европе, призывая:

«А. Устранить противоречия в самом текстовом массиве, ибо понятно, что Священное писание не столь уж „непротиворечиво“. Это достигалось через отсылку к контексту, с помощью символично-аллегорического истолкования.

Б. Согласовать реальность с текстом, которые также не должны были противоречить друг другу.

В. Согласовать изменяющиеся условия жизни с теми текстами, которые были написаны в достаточно отличном по времени и по культуре контексте».

... Существовала достаточно „изошренная“ практика „расширительного“ толкования текстов, что также позволяло, с одной стороны, приспособить „канонические“ тексты к „текущему моменту“, а с другой стороны — вывести из этих текстов все, что „угодно“. Иногда складывалась достаточно курьезная ситуация ... в любом тексте Маркса, Энгельса, Ленина было сказано „все обо всем“, ибо зная „общую схематику“ марксистской диалектики, можно было вывести из любых текстов „родоначальников“ любое нужное следствие. Речь шла о владении стилем, методологией, которые позволяли „развивать и углублять“ любой фрагмент». [там же].

Отдавая должное выявленной «„гомологичност[и]“ марксистской практики и практики средневековой схоластики» [там же], отметим существенное отличие. На протяжении Средних веков не только практиковалась экзегеза, но и ее основания, если не в теоретическом, то в методическом залоге были обнажены и доступны, по крайней мере, высшему клиру, в части базового и общеизвестного различения буквального, аллегорического, тропологического и анагогического понимания канонических (прежде всего библейских) текстов, восходящего еще к Аврелию Августину (354—430), в свою очередь канонизированному в христианских церквях святому. Сами «стиль и искусство» толкований канонических для советской идеологии текстов, о которых упоминает Соколов, оставались тайным знанием, и если оно кем-то и рефлексировалось, то непублично (и до сих пор нам не известны

попытки его систематически описать). В наилиберальнойшей для своего времени «Философской энциклопедии» 1960—70 гг. статьи «герменевтика» и «понимание» просто отсутствуют, в третьем издании «Большой советской энциклопедии» ограничились кратчайшей справкой, в которой понятие «герменевтика» объявлялось малоупотребительным и имелась отсылка к статье «интерпретация», ограничивающейся предметами юриспруденции и науковедения и лишь упоминающей искусство; «понимание» в ней также отсутствует.

Это не значит, что в Советском Союзе вообще не занимались теоретическими проблемами понимания, рефлексии и интерпретации. К этим темам обращались и философы, и психологи (см. [9; 10]), и филологи, и педагоги, и даже кибернетики. Дело в другом: «современная герменевтика именно *философски* ориентирована, т. е. речь идет не просто о выведении неких общих и возможно обязательных правил работы с текстом наподобие формальной логики. Современная герменевтика ставит перед собой задачу не только вывести процедуры истолкования, но вопрошает о понимании, смысле и истолковании вообще, как о фундирующих сами эти процедуры выведения» [29]. Отсутствие «герменевтики» в СССР как признанной области исследования — это не вопрос наименования специальностей или рубрик ББК, это скудость жизненной связи философии понимания и интерпретации с частными научными дисциплинами.

Отчасти недостатки официальной научной организации восполнялись коммуникацией неформальной, в семинарском движении в общественных науках начиная с 1950-х гг. и в особенности в 1960—70-е гг. Историк и социолог социологии М. Г. Пугачева назвала этот феномен «второй наукой» (по аналогии с неподцензурной «второй литературой» в художественном творчестве). Хотя ее занимает в большей степени социология, и, соот-

ветственно, особое исследовательской внимание обращается на семинары Ю. А. Левады, И. В. Бестужева-Лады, В. А. Ядова и др., она отмечает, что «[с]еминарское движение в общественных науках 1950—1960-х годов берет свое начало из [Московского л]огического кружка, возникшего в 1952 году на философском факультете МГУ благодаря усилиям А. А. Зиновьева, Г. П. Щедровицкого, Б. А. Грушина, М. К. Мамардашвили и Н. Г. Алексеева» и начинает список выявленных ей неформальных или полунформальных семинаров, функционировавших в 1960—70-е гг., с наследующего логическому кружку Московского методологического кружка (ММК) ([27]; см. тж. список докладчиков на семинарах Левады, показывающий связность «второй науки» в: [28]).

ММК, выросший из программы построения содержательно-генетической логики, выдвинутой в конце 1950-х гг. сосредоточился на проблемах коммуникации, понимания, рефлексии, знания в коммуникации и знака в коммуникации во второй половине 1960-х—70-х гг. Часть наследия ММК, связанная с этой тематикой и с именем Щедровицкого, относящаяся в 1970-м гг., хорошо представлена в публикациях лекционно-семинарского наследия Щедровицкого [33] и специально посвященных ему исследованиях [13; 14]. При том, что роль системомыследеятельностной методологии, разрабатывавшейся в ММК как одного из источников и составной части тверской герменевтики очевидна, в том числе оппонентам («[с]овременная школа российской герменевтики Щедровицкого—Богина на этот вопрос [„является ли герменевтика самостоятельной наукой или одним из методов толкования ... какая же наука пользуется герменевтикой как методом“] ответила, переименовав герменевтику в методологию, — т. е. сделав ее наукой о методе» [5: 10]), интерес обратившегося к ней в начале 1970-х гг. Г. И. Богина к пониманию сформировался ранее.

Г. И. Богин в поисках оснований

Г. И. Богин (1929—2001) вошел в науку на волне послевоенного всплеска интереса к языковедческой проблематикой, вызванного идейной борьбой вокруг «Нового учения о языке» — наследия Н. Я. Марра (1864—1934), выдвигавшейся в СССР в 1930—40-е гг. в качестве «марксистского языкознания», но идеологически отвергнутой партийным и научным руководством в начале 1950-х гг. [31].

С самого начала центральное место в его творчестве занимают проблемы обучения языку — область пересечения интересов филологии и педагогики, с 1969 г. обозначаемая термином «лингводидактика» (Н. М. Шанский) — и прикладного использования филологических и языковедческих знаний.

Работы конца 1950 — начала 1960-х гг. можно считать описанием проблемного поля психолого-педагогической практики преподавания русского языка в национальной школе, русского языка как родного и иностранного языка. В первом обобщающем исследовании, диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук «Вопросы историзма при обучении английской лексике в 8—10 классах средней школы», Богин рассуждает об историзме в обучении лексике. Начиная с конца 1960-х гг. Богин обращается к вопросу речевой способности человека с психолого-педагогических позиций.

В исследованиях 1970-х гг. основное внимание Богин уделяет разработке целостного представления способностей и компетенций человека как субъекта речи. Критикуя современные ему педагогические подходы к лингводидактике, Богин отмечает множественные противоречия, возникающие из универсализации «здорового смысла» в педагогике языкового образования, отказа от комплементарности компонентов речевой способности. В поисках оснований для целостной лингводидактической концепции Богин

обращается, помимо лингвистических и филологических теорий, к «марксистской теории личности», разработавшейся, в основном, отечественными психологами, склонными к философскому осмыслению методов своей дисциплины (к трудам А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, П. И. Зинченко).

В 1980 г. в неопубликованной диссертации на соискание степени доктора филологических наук «Концепция языковой личности» (значительная часть ее вошла в монографию «Современная лингводидактика», 1980) он впервые прибегает к термину «языковая личность», хотя представленная в ней «модель языковой личности» содержательно практически полностью совпадает с разработанной Г. И. Богиным в исследованиях начала 1970-х гг. «параметрической моделью относительно полного владения языком». Формальной основой для построения модели послужила модель структуры интеллекта Дж. П. Гилфорда, опирающегося на многофакторную теорию интеллекта Л. Л. Терстоуна. Многие положения концепции языковой личности в ее отношении к языку и речи перекликаются с развивающимися в 1960—70-е г. стилистикой декодирования, стилистикой текста и теорией информации (М. Риффатером, И. В. Арнольд, В. В. Виноградовым, М. Д. Кузнец, Ю. М. Скребневым, В. А. Кухаренко).

Закономерно и обращение Г. И. Богина в работах 1970—80-х гг. к системно-структурному подходу, развитие которого с начала 1960-х гг. в СССР было в основном сосредоточено на постоянно действующем междисциплинарном Семинаре по структурно-системным методам анализа в науке и технике при Совете по кибернетике Президиума АН СССР. Фактически, Семинар выступает второй (после Комиссии по психологии мышления и логике при Всесоюзном обществе психологов) крупной открытой «площадкой» для Московского методологического кружка (ММК)

(до 1976 г. Семинаром руководил бессменный лидер ММК Г. П. Щедровицкий). Ссылки на работы ММК прослеживаются у Богина с 1973 г.; помимо Общей теории систем, это и разработка проблем языка, знака, понимания и рефлексии в ММК. Рабочая схема мыследеятельности (1980), задающая расширенное понимание рефлексии и классификацию рефлексивных переходов между различными «ипостасями» мысли — чистым мышлением, мыслью—коммуникацией и мыследействованием — ложится в основу типологии понимания и его техник у Богина в работах второй половины 1980-х—2001 гг.

В трудах начала 1980-х гг. Г. И. Богин обращается также к исследованиям в области феноменологии, что приводит к полному переосмыслению (освобождению от поверхностного психологизма) концепции субъекта и формированию нового подхода к деятельности, связанной с рецепцией и производством текстов. Происходит отход от лингводидактической концепции языковой личности к обоснованию необходимости работы с текстом для построения индивидуальной ценностной системы. Особое внимание уделяется вопросам понимания и интерпретации текстов, выявлению и систематизации техник понимания текста. Он обращается к исследованиям в области феноменологии, что приводит к полному переосмыслению концепции субъекта и формированию нового подхода к деятельности, связанной с рецепцией и производством текстов.

К этому времени Богин переходит от лингводидактической концепции языковой личности к обоснованию необходимости работы с текстом для построения индивидуальной ценностной системы. В богинской диссертации 1980 г. противопоставляется язык «вне меня» (формально-языковые характеристики произведений) и язык «во мне» (моя готовность оперировать речевыми произведениями, пользуясь языком). Оба подхода с неизбежно-

стью оказываются неполными и не могут охватить весь язык как объект. В качестве предмета исследования берется не абстрактный язык, а язык как сторона человеческой личности, но объектом остается речевая деятельность (язык-речь — parole); языковая личность — это человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи (на человека как основание существования языка указывали Ю. В. Рождественский, И. П. Распопов, Э. Бенвенист, Х. Штейнталь, В. Вундт, А. А. Шахматов).

Хотя формальное признание пришло к Г. И. Богину достаточно поздно (докторскую диссертацию он защитил с третьей попытки, в 1985 г., а звание профессора получил лишь в 1988 г.), к началу 1980 г. он уже не просто сложившийся исследователь, а и зрелый мыслитель, успевший не только осмыслить, но и переосмыслить основания своей работы и прошедший периоды:

- историзма (работы, связанные с методикой преподавания родного и иностранного языков — позиции лингвиста/языка),
- психолингвистический (проблемы освоения языка — позиции лингвиста/обучаемого и учителя),
- лингводидактический (риторико-дидактические проблемы филологии — позиции методиста/текста),
- и вошедший собственно в герменевтический (методологические проблемы — позиция методолога/текста и реципиента) период.

Этапы и проблемы выделяются весьма условно, так как идеи историзма не закончились со смещением научного интереса, находя перевыражение в работах последующих этапов и т. д. Можно скорее говорить о переключении фокуса исследований [26].

В качестве руководителя Тверской герменевтической школы Богин опирается в основном на системомыследеятельностную ме-

тодологию и феноменологию, оставаясь, благодаря своей широкой эрудиции и живому интересу к развитию в самых разных областях науки, открытым к другим традициям и чутким к новым веяниям.

Лидер и школа

Ситуация с исследованием понимания в России и СССР начала меняться к 1980-м гг. Анализ каталога РГБ показывает, что книга Г. И. Богина «Филологическая герменевтика» (1982 г.) стала первой опубликованной в СССР монографической работой, посвященной герменевтике и трактующей ее в позитивном залоге. Философская герменевтика до этого могла быть лишь предметом критики как одно из направлений современной «буржуазной» философии (основные результаты ряда выполненных в 1970-х—80-х гг. в СССР диссертационных исследований собраны в [6]), традиционная же филолого-герменевтическая тематика покрывалась общими обзорами истории филологии и лингводидактикой. В 1983 г. кратчайшая, но в высшей степени компетентная статья П. П. Гайденко по герменевтике опубликована в «Философском энциклопедическом словаре» [30: 111—112].

Но устойчивым интерес к герменевтической проблематике в широких кругах научной интеллигенции стал лишь с началом Перестройки, после публикации ряда переводных философско-герменевтических работ, прежде всего, «Истины и метода» Г.-Г. Гадамера (пер. Б. Н. Бессонова, 1988).

На протяжении же большей части восьмидесятых он оставался локальным, сосредоточенным прежде всего в Институте истории естествознания и техники АН СССР, Институте истории, филологии и философии Сибирского отделения АН СССР, немногочисленных философских факультетах университетов, лингвистических и герменевтических семинарах в Калининe и Пятигорске.

Популярный сборник, составленный В. П. Филатовым, достаточно представлен для позднесоветских философских работ, связанных с пониманием [8]. Богиним в это десятилетие, помимо названной, подготовлены монографии «Типология понимания текста» (1986), «Схемы действия читателя при понимании текста» (1989).

В конце восьмидесятых в светских учебных заведениях начинает читаться библейская герменевтика (по крайней мере, можно отметить спецсеминар по новозаветной герменевтики Н. О. Гучинской на факультете иностранных языков РГГУ, 1987—2001 г. [4]). Гучинская также перевела на русский язык книгу одного из классиков мировой герменевтики М. Бубера «Путь человека по хасидскому учению» (перевод опубликован в 1995 г.).

А. Л. Вольский прямо пишет о «снятии идеологического запрета» и выделяет четыре образовавшиеся в новых условиях российских герменевтических школы: «московск[ую] (А. В. Михайлов и В. В. Бибихин), пятигорск[ую] (В. П. Литвинов, О. В. Карасев, Т. Н. Снитко), тверск[ую] ... а также санкт-петербургск[ую] школ[у] (Н. О. Гучинская, С. Р. Абрамов, А. Л. Вольский). В то время как московская школа, опиравшаяся на традицию немецкой философской герменевтики, изучала, следуя традиции Г. Г. Шпета, историю классической герменевтики, трансцендентальные условия понимания с учетом его историзма и возможности построения исторической поэтики, пятигорская школа стремилась к синтетическому осмыслению литературного произведения на основе широкого семиотического и философского подхода, Тверская и петербургская школы были «филологичнее» в том смысле, что ориентировались на текст как художественно-языковое единство и его толкование. Для них герменевтика была живым методом интерпретации текста, методом познания его стиля» [3: 15].

С 1989 г. начинается защита диссертаций по филологической герменевтике, аспиранты по этому профилю готовятся прежде всего в Калининне и Пятигорске. С 1989 по 2001 г. под руководством Богина были выполнены и защищены (в Калининне—Твери, Москве и Ленинграде) 14 кандидатских диссертационных исследования по герменевтической проблематике (еще три кандидатские диссертации его аспирантов были защищены позднее под соруководством Н. Ф. Крюковой), в 1999—2000 г. — четыре докторских диссертации (Галеева Н. Л. Деятельностная теория перевода, Екатеринбург, 1999; Крюкова Н. Ф. Метафоризация и метафоричность как параметры рефлексивного действия при продукции и рецепции текста, МГЛУ, 2000; Макеева М. Н. Риторическая программа продуцента как основа герменевтического действия реципиента, Кубанский ун-т, 2000; Васильева О. Ф. Методика интерпретационного типа в практике обучения русскому языку как иностранному, МГУ, 2000).

С начала 1990-х гг. в России начинают проводиться регулярные конференции по герменевтике. В Твери они были инициированы Г. И. Божиным и Г. П. Щедровицким. Первые конференции были организованы и проводились под руководством Богина на базе ТвГУ и других вузов г. Твери.

I и II Герменевтические конференции «Понимание и рефлексия» (ноябрь 1990 и ноябрь 1992 гг.).

Перечень герменевтических проблем, обсуждавшихся на конференциях, можно очертить в наиболее универсальных разделах исследовательской тематики: 1) «типология понимания текстов разных типов в разных ситуациях»; 2) «типология герменевтических ситуаций»; 3) взаимодействие субстанционального и процессуального начала в понимании»; 4) «техники понимания, рефлексивные основания понимания и научение рефлексии»; 5) «особенности процессов понимания при разных целях, объектах и

условиях понимания»; 6) «типология ситуаций понимания»; 7) «взаимодействие понимания с другими инобытиями рефлексии (роль решения, проблематизации, собственно человеческого чувства, оценочного акта в герменевтической ситуации)»; 8) «интерпретация как методологический принцип в разных видах деятельности»; 9) «обучение интерпретации как высказанной рефлексии»; 10) «формирование герменевтических готовностей у разных контингентов учащихся».

Основным итогом двух Тверских герменевтических конференций можно считать постановку проблемы понимания и введение самой темы понимания в контекст методологической работы. При этом стала очевидной противопоставленность понимания мышлению, связь понимания с сознанием, возможность технической организации понимания. Обсуждения если и не решили этих проблем, то, по крайней мере, обозначили пути их решения.

Участие в обсуждениях специалистов-предметников (филологов, лингвистов, педагогов, философов) позволило, во-первых, ввести в культуру ряд методологических схем, во-вторых, обсуждать проблему понимания на предметных образцах как некоторый момент познания, освоения действительности и действительностей (логических пространств деятельности – от деятельности коммуникативной до деятельности с предметными представлениями, равно как и до деятельности в рамках чистого мышления в невербальных схемах). Среди участников первых конференций – не только исследователи Тверского университета, но и представители всех ведущих вузов и исследовательских центров страны (И. В. Арнольд, В. Г. Байков, А. Г. Баранов, В. П. Белянин, Л. Г. Васильев, В. Л. Данилова, О. А. Донских, В. П. Литвинов, М. Р. Радовель Т. Н. Снитко, К. Ф. Седов, Г. П. Щедровицкий и мн. др.).

Тематизация изданных материалов конференций включает следующие разделы: «Понимание как проблема», «Механизмы понимания и смыслообразования текстовых произведений», «Понимание, восприятие, интерпретация», «Герменевтика как теория. Искусство и философия понимания», «Понимание и интерпретация текста и его единиц», «Понимание и личность в диалоге», «Понимание и его роль в лингводидактике» [19].

III Тверская герменевтическая конференция «Понимание и рефлексия» собрала более сотни иногородних работников высшей школы и исследователей из России и ближнего зарубежья. Среди участников чуть более половины были профессиональными филологами, остальные – представителями философских, педагогических, психологических, физико-математических, географических, экономических и технических наук. Среди тем, вызвавших общий интерес такие, как «Понимание как инобытие рефлексии», «Понимание как процесс», «Понимание как рефлексивное действие со смыслами», «Интерпретация как высказанная рефлексия», «Научение рефлексии как источник понимания». Среди участников конференции и авторов материалов конференции, помимо тверских герменевтов, А. А. Байков, А. Г. Баранов, Н. О. Гучинская, О. В. Карасев, Е. С. Кубрякова, В. П. Литвинов, Д. И. Руденко, Т. Н. Снитко, С. В. Чебанов и мн. др. [20].

Тверские филологи выступают с докладами по герменевтической тематике на научных конференциях в России и за рубежом, читают спецкурсы по проблемам рефлексии и понимания в вузах Москвы, Киева, Минска, Н. Новгорода, Новосибирска, Полоцка, Иванова, Волгограда, Сум, Якутска и др.

В самом Тверском университете герменевтическая тематика постепенно вводится в курсовые и дипломные работы студентов отделения английского языка факультета романо-германской филологии, проводятся учебные занятия по интерпретации текстов.

В условиях относительной свободы преподавания 1990-х гг. читается ряд спецкурсов по проблемам теории понимания и интерпретации как текстов культуры, так и текстов прикладного назначения [1].

Тверская «[с]ерия научных сборников, повторяя историю герменевтики, выросшей из риторики ... постепенно суживала тематику отдельных выпусков — от изучения стилистических средств как средств пробуждения рефлексии к специальным изданиям по конкретному вопросу филологической герменевтики: „Стилистика как общефилологическая дисциплина“ (1989), „Общая стилистика: теоретические и прикладные аспекты“ (1990), „Общая стилистика и филологическая герменевтика“ (1991), „Филологическая герменевтика и общая стилистика“ (1992), „Понимание и рефлексия“ (1992—1995), „Понимание и интерпретация текста“ (1994), „Понимание менталитета и текста“ (1995), „Понимание как усмотрение и построение смыслов“ (1996)» [1].

В 1997 г. запускается просуществовавший лишь до 2000 г. *электронный журнал «Герменевтика в России / Hermeneutics in Russia»*. Как для этого журнала, так и для тверских конференций и публикуемых их материалов характерны междисциплинарность (к участию приглашаются и действительно участвуют не только филологи, но и философы, историки, религиоведы, психологи и т. д.) и широкий спектр представленных интересов и мнений, включая резких оппонентов СМД-методологии и ее приложению к герменевтической проблематике (таких, как ленинградский филолог Н. О. Гучинская и многие отечественные психологи).

Таким образом, можно говорить о том, что Тверская герменевтическая школа к началу 1990-х гг. сформировалась и плодотворно работала на протяжении этого десятилетия. Брянские филологи Е. В. Чернышова и Е. Д. Селифонова (весьма критически

относящиеся к Тверской школе после смерти Богина и даже, говоря о «ярком следе» ее в истории развития отечественной герменевтики, приходящие к выводу о том, что школа «практически прекратила свою научную деятельность» в 2000-е гг., каковой мы намерены далее оспорить) отмечают следующие ее характеристики:

- обращение к «языковой личности» как предмету исследования,
- рассмотрение герменевтики прежде всего как практической деятельности при понимании или интерпретации текста, и лишь потом — как научного предмета, поставляющего необходимые знания,
- обращение к субъективной стороне понимания (взаимодействию субъективностей продуцента и реципиента при понимании текста),
- установка на выделение и классификацию техник понимания;
- явное формулирование как основной проблемы герменевтики — проблемы непонимания в герменевтической ситуации [32].

Тверская герменевтическая школа в XXI веке

После безвременной смерти Г. И. Богина в 2001 г. диссертационные исследования по герменевтической проблематике в Твери проводятся под руководством А. А. Богатырева, (1 кандидатская работа в 2018 г.), Н. Л. Галеевой (5 кандидатских работ в 2005—08 гг.), Н. Ф. Крюковой (1 докторская и 11 кандидатских в 2004—18 гг.).

Е. В. Ильиной разработана модель функционирования модальности в художественном тексте и, таким образом, реализована возможность её исследования как механизма управления процес-

сом смыслов движения в тексте; описано взаимодействие модального смыслового механизма с другими универсальными мыслительно-языковыми категориями, участвующими в опредмечивании смыслов в художественном тексте; обоснован глобальный координирующий статус модальности в языке и тексте. Диссертационное исследование К. А. Фролова посвящено изучению языковых особенностей текстов художественной прозы для детей с рассмотрением параметров художественности и возрастной релевантности, средств пробуждения рефлексии и типологии текстов, основанной на характеристиках языковой личности условного адресата текста. С. Л. Ерилова рассмотрела политический дискурс как иерархическую систему смыслов, выстраиваемую с помощью метафоризации как способа смыслопостроения и смыслоусмотрения. П. В. Пихновский продолжил разработку лингвофилософских оснований риторики и герменевтики как филологических дисциплин, ориентированных на развитие речевой способности человека. А. А. Шевцовой проанализирован анализ метафоризации как средства смыслообразования в тексте литературной сказки. М. В. Добрынина исследовала потенциала символа как средства освоения смыслов художественного текста.

Ю. Л. Львова в кандидатской диссертации исследовала функции дидактических в процессах освоения содержательности драматургического текста через обеспечение связности текста как на уровне содержания, так и на уровне смыслов. Модель языковой личности, разработанная Г. И. Богиним еще в ранних работах, используется ею в практике преподавания иностранного языка (при формировании заданий для студентов и оценки их готовностей, включая чтение/аудирование с «полной семантизацией единиц»). В читаемой ею курсе переводоведения также есть отдельный раздел «герменевтические аспекты перевода».

О. В. Шахин изучила закономерности опредмечивания экзистенциальных смыслов художественными средствами текстопостроения на материале ранних произведений Александра Фадеева; Е. Н. Третьяков — явление экфрасиса как случая художественной дискурсии, осуществляемой между произведением изобразительного искусства, которое рассматривается как живописный текст, и собственно текстом экфрасистического описания в условиях эстетической коммуникативной цепи. В. В. Воробьева исследовала субстандартную метафору как герменевтическое средство формирования художественных идей; Н. Д. Ионова — авторскую презентацию прямой речи как одного из элементов художественного текста, выступающего в качестве средства пробуждения рефлексии над смыслом коммуникативной ситуации.

И. А. Самохина предложила оригинальный метод оценки интерпретационного потенциала культурно-исторических реалий как составляющих текста с использованием системомыследательностной методологии (предметизированной в филологии) для анализа текста, художественной реальности и деятельности переводчика; А. А. Солдатова исследовала адвокатский дискурс с изучением стратегий и тактик разноязычных адвокатов и их речевых портретов как параметров эффективности профессионального общения.

П. А. Колосовой проведен анализ игры слов как элемента в системе содержательности художественного текста с точки зрения его понимания читателем с выявлением критериев адекватности его перевода и связей между его функциями и возможными переводческими решениями; Е. В. Кловак предложила филолого-герменевтический ракурс описания индивидуальной авторской системы на примере произведений Д. Г. Лоуренса.

В. С. Загуменкина рассмотрела вопросы понимающего чтения, проанализировала приёмы понимания текстов и предприняла попытку построения универсальной модели понимающего чтения.

Смыслообразующий потенциал парадокса в произведениях О. Уайльда исследуется в диссертации Е. А. Пигаркиной. Е. М. Исакова в ходе рассмотрения и систематизации основных составляющих языка туризма акцентировала значимость метафоры образования, описала качественно новую метафору продвижения знания и определяется её место в риторике текста образовательной брошюры.

В 2018—19 г. к кафедре английского языка ТвГУ для завершения подготовки кандидатской диссертации был прикреплен А. В. Загуменнов (рук. д. ф. н. проф. Г. В. Судаков), разработавший модель анализа языковой личности в коммуникативно-мыслительных координатах с применением её к исследованию поименованных текстов первой половины XVII в.

Таким образом, тематика проводимых в рамках Школы или при ее поддержке диссертационных исследований покрывает обширный широкий спектр актуальных вопросов современной филологии и лингводидактики.

При этом В. В. Воробьева, В. С. Загуменкина, А. В. Загуменнов, Н. Д. ИONOва, Е. В. Ильина, Е. В. Кловак, П. А. Колосова, И. А. Петрушко, не успевшие учиться у Богина, относятся уже к третьему поколению Школы (полный список успешных защит см. в Приложении).

С 2004 г. восстановлена публикационная активность школы: в 2020 г. библиография работ ее участников (см. Часть III) превысила 600 наименований, и бóльшая часть из них опубликована уже в XXI в.

В 1990-х—начале 2020-х гг. исследователи Школы обращаются к разным сферам деятельности (педагогике, теоретическому

языкознанию и литературоведению, художественному и техническому переводу и, собственно, профессиональному текстопостроению).

Они следуют перспективам развития, заданным идеями Богина:

- методологической — использование СМД-подхода в филологии (в частности, в филологической герменевтике, лингводидактике, аналитике текста), использование понятия техник понимания текста при проведении типологизирующих исследований;
- лингводидактической — методика интерпретационного обучения как принципиальный подход к обучению (понятия деятельностных профессиограмм, представления об уровнях языковой личности и компонентах языковой способности) [26]. Она включает методику интерпретационного обучения, которую можно рассматривать как принципиальный метапредметный подход с понятиями деятельностных профессиограмм, представлениями об уровнях языковой личности и компонентах языковой способности, описанных исследователем [12];
- филологической — филологическая герменевтика как предметизация деятельностного подхода к основному объекту анализа (взаимодействию человека и текста);
- лингвистической — принципиально новые подходы к семиотике, семантике, дискурс-анализу, когнитологии текста (текст традиционно считается предметом филологического интереса, лингвистам свойственен интерес к языку как системе, однако ряд единиц рассматривается и в филологии, и в лингвистике — смысл, значение, содержание) [26];

— антропологической — центральной проблемой научной рефлексии при обсуждении проблем понимания и рефлексии выступала и выступает проблема понимания текста, менталитета и человека. Эти исследования всегда выполнялись в парадигме антропологической лингвистики, поставившей проблематику человека в языке в центр внимания и сделавшую предметом рассмотрения язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью — направлении, исходящем от идей Э. Бенвениста, В. фон Гумбольдта, М. Хайдеггера, Х-Г. Гадамера, А. А. Потебни, В. В. Виноградова [12].

В 2009 г. кафедра английской филологии выпустила два тома сборника «Обретение способности понимать: работы разных лет» включив в них наиболее значительные работы Г. И. Богина с оригинальными предисловиями: «Филологическая герменевтика», «Типология понимания текста», «Относительная полнота владения вторым языком», «Современная лингводидактика».

На сегодняшний день в рамках спецкурса «Современные научные исследования в лингвистике» читаются модули:

- 1) «Введение в филологическую герменевтику» (М. В. Оборина) со следующими темами: «Введение в историю развития герменевтических идей»; «Терминологический аппарат филологической герменевтики. Методологические основания филологической герменевтики»; «Типологии филологической герменевтики»; «Уровни и компоненты речевой способности человека. Готовности в профессиональной деятельности»; «Техники понимания как способы обращения рефлексии на текст».
- 2) «Герменевтико-интерпретационный анализ текста» (И. В. Соловьева) с темами: «Понятие герменевтико-

интерпретационного анализа текста»; «Понятие об авторе художественного текста»; «Текст как пространство организованностей»; «Смысловой состав художественного текста»; «Понимание текста культуры как усмотрение смыслов».

З) «Проблемы метафоризации в аспекте понимания текста» (Н. Ф. Крюкова): «Система мышледеятельности как пространство метафоризации и метафоричности»; «Состав метафоризаций как совокупность текстовых средств, противоположных средствам прямой номинации»; «Тропеические средства метафоризации»; «Фонетические средства метафоризации»; «Лексические средства метафоризации»; «Синтаксические средства метафоризации»; «Метафоризация и метафоричность в системе действия с текстом при установке на разные виды понимания»; «Метафоризация и метафоричность в разных социокультурных обстоятельствах».

Можно говорить о складывании в 1990-е гг. в Тверском государственном университете и г. Твери в целом системы герменевтического образования. Прежде всего следует сказать о совместной работе Г. И. Богина и методистов Тверской гимназии № 8, по чьей просьбе в 1998 г. Георгий Исаевич подготовил книгу «Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки». Издание предназначено для методистов, исследователей в области педагогики и школьной психологии, равно как и для тех учителей, которые стремятся к постоянному совершенствованию методов обеспечения.

С 2005 г. ученики Богина (А. А. Богатырев, Н. Ф. Крюкова, Ю. А. Львова, М. В. Оборина, К. А. Фролов) со своими студентами, аспирантами и учениками регулярно участвуют в междуна-

родной научно-практической конференции «Детская литература и воспитание» на базе педагогического факультета (сегодня Институт педагогического образования ТвГУ). Конференция привлекает не только участников из разных вузов и научных центров, но главное — ориентирована на практикующих преподавателей и студентов. Постоянная секция конференции — «Интерпретационный подход к литературному чтению».

На факультете ИЯиМК ТвГУ создан мемориальный кабинет профессора Богина, выполнена работа по каталогизации трудов ученого и оцифровка исследовательского архива.

Продолжая традицию, заложенную Богиным, его ученики в 2006 г. возобновили ставшие традиционными междисциплинарные всероссийские и с международным участием конференции по темам понимания и рефлексии. Конференции проводятся на базе Тверского университета также известны как «Богинские чтения».

VIII Международная герменевтическая конференция «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании» прошла 8—10.10.06. Среди ее иногородних и зарубежных участников директор Новой гуманитарной школы В. Г. Богин; д. ф. н., проф. И. И. Туранский (Н. Новгород); д. ф. н., проф. М. Остерридер (Берлин); д. ф. н., проф. С. В. Чебанов (С.-Петербург); М. Е. Прибок (Армавир); М. М. Шибаева (Москва); А. М. Прилуцкий (С.-Петербург) и многие другие. Общая тема конференции была обозначена как «Герменевтика гуманитарных наук в России: понимающая наука».

IX Международная герменевтическая конференция «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании» прошла 8—10.10.07. Ее тематика охватила проблемы герменевтики (филологической, культурологической, педагогической, богословской, историографической, психологической, управленче-

ской, политологической), а также герменевтики профессиональной деятельности и дискурса в профессиональной деятельности. Исследовательская проблематика была сгруппирована в следующие темы:

— Герменевтика в культуре и образовании: «Герменевтические ситуации в культуре и образовании (разрывы культуры, непонимание, различие культур, межкультурные связи и контакты), компоненты герменевтической ситуации, герменевтические феномены»; «Типология герменевтических ситуаций (типы герменевтик, характеристики)»; «Филологическая герменевтика (понимание и язык, языковая и знаковая природа филологических категорий), герменевтическая методология филологических исследований (проблемы и темы, постановка проблем)»; «Философская герменевтика (герменевтические концепции) и герменевтика сакрального»; «Категории герменевтики: язык в предмете и методе герменевтики»; «Герменевтические акты»; «Герменевтические модели (интерпретации, коммуникации, образования и т. п.)»; «Аспекты понимания (интерпретация, рефлексия, эмпатия, интроспекция, реконструкция и т. п.)»; «Субъект в герменевтических исследованиях»; «Рамочное, пространственное и горизонтальное понимание»; «Направленность понимания (предметы понимания, конструкты понимаемого и т. п.)»; «Непонимание как „отправная точка выхода в пространство понимания“».

— Прикладная и конструктивная герменевтика: «Герменевтика как метод в различных науках (языкознании, психологии, социологии, культурологи, теории искусства и литературы)»; «Герменевтика дискурса»; «Герменевтические методы в педагогике»; «Лингводидактика как гер-

меневтическая наука»; «Герменевтика социальных процессов и массовой культуры»; «Перевод как герменевтическая практика»; «Риторическая деятельность как программирование понимания».

— Тверская герменевтическая школа: «Темы и проблемы, поставленные основателем»; «Направления работы учеников»; «Проблемы потенциала филологической герменевтики»; «Различение смыслов и содержаний»; «Знание предикаций и понимание смыслов». «Смыслы и смысловые миры»; «Понимание как инобытие рефлексии: рефлексивные схемы действия при понимании, рефлексивный характер техник понимания, тексты культуры и другие духовные конструкты как социально значимые носители средств пробуждения рефлексии»; «Соотношение понимания и знания, понимания и переживания и любых других инобытий рефлексии, способных сочетаться и взаимодействовать с пониманием».

X международная научно-практическая конференция «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании» прошла 10—12.10.08 года. Тематика ее охватывала проблемы герменевтики (филологической, культурологической, педагогической, богословской, историографической, психологической, управленческой, регионального развития), а также герменевтики профессиональной деятельности и дискурса в профессиональной деятельности. Пленарное заседание было посвящено рамочной теме «Герменевтика инновационной деятельности в образовании», на секционных заседаниях обсуждались такие темы, как «Герменевтика в культуре и образовании: Невербальные знаковые системы. Религиозный ритуал в современной культуре»; «Прикладная и конструктивная герменевтика: Проблема абсолютизации герменевтики»; «Тверская школа герменевтики и лингво-

дидактики: Генезис и динамика идей филологической герменевтики. Связки и лакуны»; «Психолингвистические и когнитивные аспекты лингводидактики и методики обучения: Текст в образовании. Анализ текста в лингводидактике. Теория и методика».

В конференции приняли участие студенты, аспиранты и преподаватели Тверского государственного университета, Балтийского государственного технического университета (Санкт-Петербург), Академии Военно-космической обороны (Тверь), Российского государственного педагогического университета им. Герцена (Санкт-Петербург), Института языка и литературы Белорусской Академии Наук им. Янки Купалы и Якуба Коласа (Минск), Академии славянской культуры (Тверь), Высшей школы экономики (Москва), Коллежа де Вуаре, Женева (Швейцария), Государственного университета культуры и искусства (Москва), Государственного университета дружбы народов (Москва), Института языкознания РАН (Москва), Института национальной модели экономики (Москва), Волжского политехнического института (Волжский), Центра международных культурных связей и иностранных языков (Москва), университета Лион-3 (Франция), Государственного университета (Петрозаводск), Государственного педагогического университета (Омск), Государственного педагогический университета им. К.Э. Циолковского (Калуга).

В работе конференции с докладами и сообщениями выступило 67 участников

В ее рамках состоялось два Круглых стола: 1) «Семантико-нарративная структура Букваря городской Руси» (проект Института национальной модели экономики); 2) «Интеллектуальное наследие Г. И. Богина в контексте развития деятельности Тверской герменевтической школы».

XI международная герменевтическая конференция прошла на факультете ИЯиМК Тверского государственного университета

9 по 11 октября 2009 года. Работу конференции обеспечивали представители кафедр английской филологии, регионоведения, теории языка и МК, английского языка факультета ИяиМК, кафедр теологии педагогического факультета.

В конференции приняли участие студенты, аспиранты и преподаватели Тверского государственного университета, Балтийского государственного технического университета (Санкт-Петербург), Академии Военно-космической обороны (Тверь), Российского государственного педагогического университета им. Герцена (Санкт-Петербург, заочное участие), Института языка и литературы Белорусской Академии Наук им. Янки Купалы и Якуба Коласа (Минск, заочное участие), Буковинской государственной финансовой академии (Украина, заочное участие), Академии славянской культуры (Тверь), Государственного педагогического университета им. К. Э. Циолковского (Калуга), университета Лион-III (Франция, заочное участие).

В заседании секции «Риторические и герменевтические аспекты экспериментального образовательного направления „Духовно-нравственное воспитание“ в общеобразовательной школе» приняли участие педагоги начальной и средней школы, студенты и аспиранты педагогического филологического факультетов.

В рамках конференции состоялись круглые столы: 1) «Генеративная семиотика религиозного ритуала»; 2) «Соотношение смыслового и содержательного компонента в интерпретативных практиках»; 3) «Принцип переводимости». Всего в работе приняли участие, выступило докладами и представило статьи для публикации 45 человек

Начиная с 2011 года конференции остаются регулярными и проходят в формате интернет-конференций с очными круглыми столами по основным вопросам герменевтической и лингводидактической проблематики.

В 2019 г. *Международная конференция «Понимание и ре-флексия в России»* вновь проходила в очном формате и собрала участников из ведущих вузов и академических институтов России и зарубежья. По ее итогам выпущены сборник тезисов и сборник материалов [25; 26].

* * *

На сегодня основными итогами работы Г. И. Богина и возглавлявшейся им до 2001 г. Тверской герменевтической школы являются:

1. «Легализация» филологической герменевтики и герменевтики как полноправной и актуальной области междисциплинарных исследований у нас в стране.
2. Начало (наряду с пятигорскими единомышленниками) защит дипломных, кандидатских и докторских диссертационных исследований на герменевтическую тематику.
3. Запуск и регулярное проведение представительных междисциплинарных герменевтических конференций и систематическую публикацию их тезисов, материалов и сборников трудов на ту же тему.
4. Введение герменевтической тематики в учебные курсы на достаточно массовых специальностях, а также на школьных ступенях общего образования.
5. Продолжающееся проведение актуальных герменевтико-филологических и лингводидактических исследований (в том числе, силами уже третьего поколения Школы).
6. Разработка развернутого категориально-понятийного аппарата филологической герменевтики и лингводидактики. В Части II приведен первый опыт словаря филологической герменевтики Тверской школы, включивший 86 статей.

«Владение техниками понимания, как учил Г. И. Богин — это „мастерство ума“, и этому мастерству можно учиться и надо учить. Научение рефлексии, включающее научение техникам понимания, позволяет человеку понимать самому, а не повторять чье-то готовое понимание, что является главной педагогической задачей XXI столетия. Кроме того, интерпретационные методы обучения, применимые к разным учебным предметам в разных типах учебных заведений, позволяют решить еще одну новую (очень хорошо забытую старую) поставленную перед школой задачу — научить обучающихся понимать и учитывать точки зрения других людей, видеть все стороны противоречия, рассматривать альтернативные решения, действовать в условиях конфликта мнений» [12].

Литература

1. Богин Г. И. Филологическая герменевтика в Тверском университете // Вестник РУДН. Сер. Литературоведение, журналистика. 2001. № 5. С. 86—91.
2. Богинские чтения: Материалы VIII Тверской герменевтической конференции. Тверь, 2003.
3. Вольский А. Л. Поэтическая герменевтика Н. О. Гучинской в контексте развития герменевтики в России // Вестник Ленинградского областного государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия филология. 2008. № 3 (15). С. 14—24 [Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poeticheskaya-germenevtika-n-o-guchinskoy-v-kontekste-razvitiya-germenevtiki-v-rossii>]
4. Гучинская Нина Олеговна // Энциклопедический словарь «Литераторы Санкт-Петербурга. XX век» [Электронный ресурс. URL: <https://lavkapisateley.spb.ru/enciklopediya/g/guchinskaya-nina->].

5. Гучинская Н. О. *Hermeneutica in puse*. Очерк филологической герменевтики. СПб.: «Церковь и культура», 2002. 128 с.
6. Герменевтика: история и современность. М.: Мысль, 1985. 304 с.
7. Герменевтическая традиция в России: актуальные контексты и современные проблемы М., СПб., Белгород: ЦГИ Принт, 2019. 272 с. ISBN 978-5-98712-922-7.
8. Загадка человеческого понимания. М. : Политиздат, 1991. 351 с. ISBN 5-250-00730-9.
9. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. — М.: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
10. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Институт психологии РАН, 2007. 479 с.
11. Психология понимания мира человека. — М.: Институт психологии РАН, 2016. 496 с. ISBN 978-5-9270-0324-8
12. Крюкова Н. Ф. Антропологическое содержание лингвистических идей Г. И. Богина // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. Выпуск 36. Тверь, 2016. С. 164—169.
13. Литвинов В. П. Гуманитарная философия Г. П. Щедровицкого. М. : Некоммерческий науч. фонд «Ин-т развития им. Г. П. Щедровицкого», 2008.
14. Литвинов В. П. Мышление по поводу языка в традиции Г. П. Щедровицкого. В: *Познающее мышление и социальное действие (наследие Г. П. Щедровицкого в контексте отечественной и мировой философской мысли)* — М., 2004. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/humanitarian/5/7>
15. Литвинов В. П. Контурсы герменевтики // *Вопросы методологии*. 1991. № 1, С. 89—96.
16. Марков Б. В. Герменевтика в России и на Западе // *Герменевтика в России*. Вып. 1. Воронеж, 2002. ISBN 5-7455-1279-2. С. 86—101.

17. Марчук А. А. Социально-философская герменевтика в России XIX — начала XX веков. Автореф. дисс. к. филол. н. В. Новгород: 2006. 24 с.
18. Оборина М. В. Пространство идей Г. И. Богина // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». Выпуск «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2009. № 29. Тверь, 2009.
19. Понимание и рефлексия. Материалы Первой и Второй герменевтических конференций. В 2 ч. Тверь: ТвГУ, 1992. 82+96 с.
20. Понимание и рефлексия. Материалы Третьей герменевтической конференции. В 2 ч. Тверь: ТвГУ, 1993. 142+112 с.
21. Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации. Тверь: ТвГУ, 2006. 267 с. ISBN 5-7609-0343-8.
22. Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании, международная интернет-конференция (2011; Тверь). [Электронный ресурс]. Тверь : ТвГУ, 2013. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : ил.; 12 см.
23. Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании, международная научно-практическая интернет-конференция (2013; Тверь). [Электронный ресурс]. Тверь : ТвГУ, 2014. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : ил.; 12 см
24. Понимание и рефлексия в культуре [Электронный ресурс]. Тверь : ТвГУ, 2015. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : зв., цв.; 12 см.
25. Понимание и рефлексия в России. Сб. тезисов докладов. Тверь: Тверской государственный университет, 2019. 151 с. ISBN 978-5-7609-1494-1
26. Понимание и рефлексия в России. Сб. материалов докладов. Тверь: Тверской государственный университет, 2020. 462 с. ISBN 978—5—7609—1612—9.
27. Пугачева М. Г. Вторая наука или «игра в бисер» // Новое литературное обозрение. 2011. № 5. С. 67—75. URL: <https://>

magazines.gorky.media/nlo/2011/5/vtoraya-nauka-ili-igra-v-biser.html

28. Пугачева М. Г. Неформальная научная коммуникация в социальных науках 60—70-х годов // Новое и старое в теоретической социологии. Кн. 2. М. : Институт социологии РАН, 2001. С. 216—234.

29. Соколов Б. Г. Рецепция герменевтики в России // Между метафизикой и опытом. С-Пб: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 169—187. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/sokolov-bg/receptsiya-germenevtiki-v-rossii>

30. Философский энциклопедический словарь Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 839 с.

31. Ханский А. О. Георгий Исаевич Богин: выбор 1950-го года // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2011. № 2. С. 279—282.

32. Чернышова Е. В., Селифонова Е. Д. Тверская лингвистическая школа и ее влияние на становление современной герменевтики // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». 2016. No 4 (41). [Электронный ресурс URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/4\(41\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/4(41).pdf)].

33. Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность : [в 3 кн.]. М. : «Вост. лит.» РАН, 2005—07.

34. Юркевич Е. Н. Герменевтические идеи в восточнославянской философской традиции. Харьков: Изд-во ХНУ, 2002. 254 с. ISBN 966-623-169-7.

Приложение. Успешно защищенные диссертационные исследования Тверской герменевтической школы

1. Крюкова Н. Ф. Метафора как средство понимания содержательности текста: дисс. на соискание...канд. филологических наук (10.02.19). (МГУ, 1989, рук. Г. И. Богин).
2. Галеева Н. Л. Понимание текста оригинала как компонент деятельности переводчика художественной литературы: дисс. на соискание...канд. филологических наук (10.02.19). (ЛГУ, 1991, рук. Г. И. Богин).
3. Левинтова Е. Н. Опыт построения лингвистической теории жанра: дисс. на соискание...канд. филологических наук (10.02.19). Московский лингвистический университет, 1991, рук. Г. И. Богин).
4. Оборина М. В. Понятие «Импликационная и экспликационная тенденции текстопостроения» как средство интерпретации текста: дисс. на соискание. канд. филологических наук (10.02.19). (Московский лингвистический университет, 1993, рук. Г. И. Богин)
5. Имаева Е. З. Ритм прозы как средство улучшения понимания неявно данных смыслов текста (на материале английской, русской и башкирской прозы): дисс. на соискание канд. филологических наук (10.02.19). (Московский лингвистический университет, 1993, рук. Г. И. Богин).
6. Карманова З. Я. Проблема оптимизации научно-технических текстов: дисс. на соискание канд. филологических наук (10.02.19). (Московский лингвистический университет, 1993, рук. Г. И. Богин).
7. Васильева О. Ф. Понимание художественного текста в условиях обучения русскому языку как иностранному:

- дисс. на соискание канд. педагогических наук (10.02.19). (Московский университет, 1995, рук. Г. И. Богин).
8. Богатырев А. А. Текстовая эзотеричность как средство оптимизации художественного воздействия: дисс. на соискание канд. филологических наук (10.02.19). (Тверской университет, 1996, рук. Г. И. Богин).
 9. Колодина Н. И. Художественная деталь как средство текстопостроения, вовлекающее читателя в рефлексивный акт: дисс. на соискание канд. филологических наук (10.02.19). Тверской университет, 1997, рук. Г. И. Богин).
 10. Перельгина Е. М. Катартическая функция текста. (Тверской университет, 1998, рук. Г. И. Богин).
 11. Соловьева И. В. Типология герменевтических ситуаций в действиях реципиента текста. (Тверской университет, 1999, рук. Г. И. Богин).
 12. Бушев А. Б. Языковые особенности текстов, используемых в психотерапевтической коммуникации. (Тверской университет, 2000, рук. Г. И. Богин).
 13. Нефедова Н. В. Синтаксическая усложненность как средство пробуждения рефлексии. (Тверской университет, 2000, рук. Г. И. Богин).
 14. Соваков Б. Н. Стимулирование значащих переживаний средствами текста. (Тверской университет, 2001, рук. Г. И. Богин).
 15. Фролов К. А. Языковая специфика текстов художественной прозы для детей. (Тверской университет, 2003, рук. Г. И. Богин, Н. Ф. Крюкова).
 16. Львова Ю. А. Функции дидактики в освоении содержательности драматургического текста. (Тверской университет, 2006, рук. Г. И. Богин, Н. Ф. Крюкова).

17. Шахин О. В. Динамика перевыражения экзистенциальных евангельских смыслов в художественном тексте: на материале идеологически маркированных текстов А. Фадеева. (Тверской университет, 2008, рук. Г. И. Богин, Н. Ф. Крюкова).
18. Галеева Н. Л. Деятельностная теория перевода (докторская, Екатеринбург, 1999, рук. Г. И. Богин).
19. Крюкова Н. Ф. Метафоризация и метафоричность как параметры рефлексивного действия при продукции и рецепции текста (докторская, МГЛУ, 2000, рук. Г. И. Богин).
20. Макеева М. Н. Риторическая программа продуцента как основа герменевтического действия реципиента (докторская, Кубанский ун-т, 2000, рук. Г. И. Богин).
21. Васильева О. Ф. Методика интерпретационного типа в практике обучения русскому языку как иностранному (докторская, МГУ, 2000, рук. Г. И. Богин).
22. Соловьева Виталия Станиславовна «Актуализация как средство смыслообразования в художественном тексте» (10.02.19) 2005 (рук. Н. Л. Галеева).
23. Павлова Нелли Викторовна. «Межкультурное движение жанра лимерик как текстовая реализация смысла комическое» (10.02.20). 2005 (рук. Н. Л. Галеева).
24. Гарусова Елена Владимировна. «Интерпретативные позиции переводчика как причина вариативности перевода» (10.02.20). 2007 (рук. Н. Л. Галеева).
25. Жигалина Вера Михайловна. «Герменевтические основания типологии переводческих ошибок и неудачных переводческих решений» (10.02.20). 2006 (рук. Н. Л. Галеева).

26. Коршунова Марьяна Леонидовна. «Полифоническая организация голосов в художественном тексте и ее передача в переводе» (10.02.20). 2008 (рук. Н. Л. Галеева).
27. Пихновский П. В. «Лингвофилософские основания риторики и герменевтики» (10.02.19) 2004 (рук. Н. Ф. Крюкова).
28. Добрынина Марина Валерьевна. «Роль символа в освоении смысловой структуры художественного текста» (10.02.19). 2005 (рук. Н. Ф. Крюкова).
29. Шевцова Анастасия Александровна. «Метафоризация как средство смыслообразования в тексте литературной сказки» (10.02.19). 2004 (рук. Н. Ф. Крюкова).
30. Шахин Ольга Владимировна. «Динамика перевыражения экзистенциальных евангельских смыслов в художественном тексте (на материале идеологически маркированных текстов А. Фадеева)» (10.02.19). 2008 (рук. Н. Ф. Крюкова).
31. Воробьева В. В. «Субстандартная метафора как гипертекст в художественной литературе» (10.02.19 — теория языка) 2011 (рук. Н. Ф. Крюкова).
32. ИONOва Н. Д. «Смыслообразующий потенциал презентации прямой речи в художественном тексте» (10.02.19 — теория языка) 2011 (рук. Н. Ф. Крюкова).
33. Колосова П. А. «Перевод игры слов в художественном тексте: герменевтический аспект» (10.02.20 — сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание) 2012 (рук. Н. Ф. Крюкова).
34. Ильина Е. В. «Модальность как механизм консолидации смыслового стратума художественного текста» (10.02.19 — теория языка) 2014 (докторская, конс. Н. Ф. Крюкова).

35. Александрова Е. В. «Фразеологизм как национально-культурная метафора: филолого-герменевтический аспект» (10.02.19 — теория языка) 2015 (рук. Н. Ф. Крюкова).
36. Кловак Е. В. «Типичные авторские модели как реализация универсального и индивидуального в идиостиле» (10.02.19 — теория языка) 2015 (рук. Н. Ф. Крюкова).
37. Загуменкина В. С. «Моделирование понимающего чтения как рефлексивного процесса» (10.02.19 — теория языка) 2016 (рук. Н. Ф. Крюкова).
38. Загуменнов А. В. «Русская языковая личность первой половины XVII века в аспектах трансляции, коммуникации и интерпретации (на материале разножанровых текстов эпохи)» (10.02.01 — русский язык, 10.02.19 — теория языка) 2018.
39. Петрушко И. А. «Интегративная модель коммуникативного события православной проповеди» 10.02.19. 2018 (рук. А. А. Богатырев).

II. Опыт словаря филологической герменевтики

Помимо обычных ссылок на литературу из нумерованных перечней, приведенных в конце статей, читатель найдет в статьях ссылки и обширные цитаты, помеченные как [ОСП] или [Богин ОСП]. Они относятся к посмертно изданной учениками итоговой монографии, включающей результаты исследований Богина в 1980-е—1990-е гг.: Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 516 с. [URL: <https://web.archive.org/web/20061112225625/http://pall.hoha.ru/learn/03.htm>].

В тех случаях, когда разночтения важны, перечни литературы включают как это издание, так и авторскую рукопись.

Вопрошание

Герменевтическая ситуация всегда ставит читателя перед рядом вопросов, которые образуют постоянный диалог читателя с самим собой. Выход к пониманию через рефлексивность начинается от остановки практического действия в качестве понимающего субъекта и постановки ряда вопросов: «Я понял, но что же я понял? Я понял вот так, но почему я понял именно так?» Обращение к прежнему опыту выполняется как по осознаваемой так и не осознаваемой схеме действий. Способность стать перед вопросом такого рода обеспечивает возможность занять собственно рефлексивную позицию в деятельности с текстом. Первым актом усмотрения способа чтения — определение типа текста (для семантизирующего, когнитивного или распредмечивающего понимания):

«— Надо только семантизировать? — А не надо ли заняться когнитивной работой? — Возможно. Но вот зага-

дочное место. Зачем оно? — Не метафора ли? — Да. — Тогда это центр текста. — Да, но тогда и весь текст про другое, это — не про девушку-преступницу. — А про что же? — А про то, что надо понять другого. — Да, тогда это будет про распремечивающее понимание. — Да, про понимание понимания. Но как здесь подскажет система сюжетных предикаций? — Это — про понимание процессов субъективности в другом. — А зачем ставится вопрос о понимании субъективности в другом? — Может быть, дело касается понимания другого для процесса воспитания другого? И тогда еще: для воспитания самого себя. Куски дискурса благодаря рефлексии являются взаимопроницаемыми, поэтому при выходе в рефлексивную позицию зацепка за одно ведет к вытягиванию почти всего наличного или возможного.» [Богин ОСП]

Подобно семантизирующему пониманию, когнитивное понимание выступает как коммуникация, но коммуникация не столько между отдельными людьми, сколько между реципиентом и культурой, реципиентом и накопленным знанием. При этом дело не сводится к коммуникации субъекта и вне его лежащего знания: в рефлексии над знанием изменяется отношение к старому знанию, а новое знание обогащается элементами прежнего опыта культуры. Ясное понимание всех фиксированных в тексте связей контролируется готовностью самостоятельно ответить на новый вопрос, относящихся к осваиваемой области, причем не только на вопрос типа «что означает.....?», но и на вопрос типа «Почему происходит...?».

После этого могут начинаться экспектации (например, экспектация ответа на социально-значимый вопрос: «Как может человек, так сильно любящий красоту, одновременно вытеснять эту красоту отношениями универсализируемого собственничества?»),

которые достаточно разнообразны: активные и пассивные, обращенные на форму и обращенные на смысл, обращенные на смысл и обращенные на содержания, рассчитанные на «попадание в тональность» при общении читателя с автором и рассчитанные на заведомое «непопадание» связанные с эмоциями и связанные с интеллектуальным отношением, «знанием об эмоциях, которые можно бы и пережить», представляющие собой экспектации нормативного или экспектации ненормативного. При переборе человек как бы отвечает на вопросы такого рода: «Это частное — какому целому оно служит?», «Это целое — как оно объясняет то частное?». Переборы такого рода порождают целые пучки экспектаций, которые окрашиваются субъективностью самого реципиента. Наряду с этим возможны экспектации формируемые текстообразующими средствами, которые имеют характер методологического указания по дальнейшему действованию с текстом, в том числе создающие представление о наличии вопроса, оставшегося без ответа или выражающие неполноту смысла в отрезке речевой цепи, которые требуют рефлексии сначала над возможным вопросом, а затем над полученным ответом. При этом существенно, что любое нарушение или невыполнение экспектации переживается как актуализация, обновление плюс еще один переживаемый компонент смыслового типа. Этот смысловой компонент — вопрос типа «А какова теперь будет новая экспектация начиная с этого момента». В невыполнении экспектации, таким образом, заложен вопрос о дальнейших экспектациях, более того — о дальнейшей индивидуации на основе подтвержденных экспектаций.

Постановки вопроса типа «Я понял, но что же я понял?» позволяет поставить себя в герменевтическую ситуацию, что способствует тому, что почерпнутые из рефлексивной реальности данного текста ноэмы образуют конфигурацию свойственную мыс-

ледеятельности реципиента. Это вопросы, перед которыми ставит себя реципиент ради достижения четкого интендирования.

«... задача использования техники интендирования начинает решаться уже тогда, когда реципиент ставит себя перед вопросом: „Я понял, но что же я понял?“, а затем начинает варьировать этот вопрос, приспособливая его к коммуникативной ситуации. Например, так: „Что я знаю (помню, вспоминаю, чувствую, переживаю) из того, что сходно с тем, что я усматриваю в этих строчках?“ [...] Реципиент свободен в своем понимании, но культура является не менее сильным конструктором, чем свобода, поэтому какая-то полоса общих способов усмотрения смысла обычно все же возникает.» [Богин ОСП]

Постановка вопросов приобретает особое значение при обучении методологизму в рефлексии и освоении рефлексивных техник понимания. При этом одновременно производится опора на субстанциальность понимания и выполняется работа по обогащению этой субстанциальности через создание нового опыта в ходе последовательных рефлексивных актов, представленных в виде вопросно-ответной, комментирующей, напоминающей, критической и всякой иной педагогической релевантной беседы, слитой с интерпретацией — высказанной рефлексией как формой обучения. Таким образом, обучающийся стоит перед вопросами «Я понял, но что же я понял?», «Я понял так, но почему я понял именно так?», «Я понял так, но почему я не понял так, как понял Х? Почему Х понял не так, как понял это же самое Y?» и т. п. вопросами, свойственными пребыванию в рефлексивной позиции. Здесь «субъект» не только видит свой «объект», но и видит «видение объекта субъектом», то есть «видит себя в качестве видящего», «видит свою душу» (в ее взаимодействии с осваиваемым новым):

«Текст надо прочесть и понять. Методики презентации текста могут быть разные: в конце концов, текст может быть введен и как материал для понимания на слух (аудирование). Преподаватель помогает действиям для понимания путем постановки вопросов, что методически привычно для людей нашей профессии, тем более что в художественном тексте о чем ни спроси — наткнешься на средство оптимизации рефлексии: ведь сама художественность есть оптимум пробуждения рефлексии. Поэтому вполне можно натолкнуть собеседника-студента на ответ, т. е. на высказывание пробужденной рефлексии, дающей в своей организованности понимание смысла или родственную организованность — осмысленное переживание, или переживаемое отношение, или выносимую оценку, или индивидуацию (жанроопределение) текста и т. п. Разворачивается интерпретационный диалог, стимулирующий рефлексивные техники понимания. Важно только, чтобы предцируемое касалось рефлектируемого; далее — чтобы вопрос еще больше пробуждал рефлексию, далее — чтобы непременно обсуждались как акты растягивания смыслов, так и основания распредмечивания (ответы на вопросы: почему видно? через какую форму просвечивает такой-то смысл? какой смысл просвечивает через такую-то форму? и т. п.). [....] Однако специфика герменевтической ситуации здесь заключается в том, что надо решить метарефлексивную задачу: „Мне здесь надо интерпретировать не только представленное в тексте, но и тот вопрос, который задает интерпретационный процесс; этот вопрос — ‚Я понял, но что же я понял?‘, то есть еще надо *понять, как следует понимать* в этом случае самый метод постановки подобных вопросов“. При решении этой задачи играющий по заданным здесь прави-

лам языковой игры человек последовательно фиксирует рефлексии в каждом из трех поясов схемы СМД и превращает каждую фиксацию в перевыражение двух других фиксаций.»

«Иллюзорное „понимание“ может протекать без схем действия, т. е. оставаться в рамках самопроизвольных ассоциативных процедур. Поскольку в таком случае „все слова понятны“, семантизирующее понимание четко фиксирует, что речь идет о вечере, во время которого дует ветер. Есть даже иллюзия некоторого когнитивного понимания, т. е. читатель может ответить на вопрос: „Каков был ветер?“ — словами: „Он был такой сильный, что трудно было удержаться на ногах“. На вопрос: „О чем здесь написано?“ — можно получить ответ: „О том, какой сильный ветер был однажды вечером“. Возможна также иллюзия „эстетического восприятия“, в частности, на вопрос: „А почему тут сказано ‚На всем божьем свете?‘ — можно получить ответ: „Это, наверное, художественная гипербола, ведь не может же быть так, чтобы одинаково ветреная погода была одновременно на всем земном шаре“. В этом „обучающем диалоге“ иллюзия понимания обеспечивается тем, что реципиент не ставит себе вопроса в форме „Я понял, но что же я понял?“, т. е. не выходит в рефлексивную позицию, а педагог никак не способствует этому. В этих обстоятельствах молодой реципиент начинает верить в то, что он достиг понимания написанного, а потому и „понимает дальше“ таким же образом.» [Богин ОСП]

«Богин Г. И. «Субстанциальная сторона понимания», Глава III. «Из опыта классного чтения, ориентированного на субстанциальность понимания»

Вот перед нами текст:

The happy pair were seated, not opposite each other, but rectangularly, at the handsome rosewood table; they dined without a cloth — a distinguishing elegance — and so far had not spoken a word

J. Galsworthy.

The Man of Property. Ch. 5.

Текст надо прочесть и понять. Методики презентации текста могут быть разные: в конце концов, текст может быть введен и как материал для понимания на слух (аудирование). Преподаватель помогает действиям для понимания путем постановки вопросов, что методически привычно для людей нашей профессии, тем более что в художественном тексте о чем ни спроси — наткнешься на средство оптимизации рефлексии: ведь сама художественность есть оптимум пробуждения рефлексии. Поэтому вполне можно натолкнуть собеседника-студента на ответ, т. е. на высказывание пробужденной рефлексии, дающей в своей организованности понимание смысла или родственную организованность — осмысленное переживание, или переживаемое отношение, или выносимую оценку, или индивидуацию (жанроопределение) текста и т. п. Разворачивается интерпретационный диалог, стимулирующий рефлексивные техники понимания:

- Что видно в этом тексте?
- Ну, вот двое сидят, любовь...
- Да нет, смысл...
- Ах, да, не пересказывать. Я вижу... но что я вижу?.. Не то, что сказано... То есть ирония. Это иронически сказано...
- Ирония как фигура или ирония как отношение?..
- Как отношение... Скорее так...
- А можно я? Есть где-то и фигура, т. е. троп.

- А где он?
- Пожалуй, *The happy pair...*
- Почему?
- Ну, вот потом сказано *were seated*, как-то не так сидят, как двое влюбленных, или кто там они... Муж и жена? Но и для мужа и жены... Слишком много деталей уводит от представления о счастье... И столик этот палисандровый, слова с низкой частотностью.
- А начиная с какого слова можно при первом чтении расслышать иронию как отношение?
- Со слова *rectangularly... were seated...*
- А Ира как думает?
- Да с первого слова: эпизод только начинается, а оценочное отношение так сильно выражено.
- Но ведь можно сказать и в начале эпизода: „Умница Ира Васильева внимательно глядела на мудрого преподавателя интерпретации“.
- Так ведь и здесь получается ирония. Надо сначала эксплицитно ввести и ее красоту, и его мудрость, а с ходу...
- А если ироническое берется не как троп, а как смысл, какие последующие компоненты предложения, со стороны формы, способствуют растягиванию этого смысла?
- А вот: *were seated... not opposite... a distinguishing elegance... had not spoken a word.*
- Очевидно, любой педагог умеет разворачивать любое утверждение, любое предцирование в подобный учебный диалог. Важно только, чтобы предцируемое касалось рефлектируемого; далее — чтобы вопрос еще больше пробуждал рефлексию, далее — чтобы непременно обсуждались как акты растягивания смыслов, так и

основания распредмечивания (ответы на вопросы: почему видно? через какую форму просвечивает такой-то смысл? какой смысл просвечивает через такую-то форму? и т. п.).

— Ниже даются только „заготовки“ вопросов и ответов (без диалога).

— 2 —

— Слова *The happy pair* употреблены иронически: представленные в тексте люди не переживают счастья. Однако кроме смысла „ироническое отношение“ есть ли какой-то еще смысл?

— Да. Это смысл „отчужденность“. Средства для этого — выбор альтернативной грамматической формы показателя числа. В выборе опредмечено „не-единство“ как частный смысл, участвующий в построении смысла „отчужденность“: ведь слово *pair* может согласовываться и с глаголом в единственном числе (*was*). Согласование *The happy pair* с глаголом во множественном числе подчеркивает ситуацию не единства, а разобщенности, скрытой в собирательном имени *pair*.

— 3 —

— Сводится ли опредмечивающая потенция глагольной формы только к корреляции со смыслом „отчужденность“? Что еще есть в этой форме, кроме показателя числа?

— Еще есть выбор альтернативной грамматической формы залога и выбор именно данной лексической единицы из числа возможных синонимов. Смысл „отчужденность“ наращивается и растягивается одновременно в рамках конвергенции лексико-грамматических средств, пробуждающих рефлексия над памятью о несчастных людях, от которых мало что зависит в жизни. Вместо *sat* или *were sitting* выбрано *were seated*. Вспоминается „рассаживание“.

вание“: кто-то „рассаживает“ школьников, не считаясь с их волей. Пассив опредмечивает бездействие героев, зависимость их от какой-то недоброй воли.

— Я понял Вашу мысль, но что же я понял в Вашей мысли? Неужели английскому пассиву присуще опредмечивать вот именно такие смыслы?

— Нет, не свойственно. Это получается потому, что все только что названные средства обеспечивают взаимное рефлексивное перевыражение, поскольку растягивают еще и смысл „ироничность“.

— 4 —

— Итак, словоформа *were seated*, благодаря наличию пассива и выбору лексической единицы, говорит о том, что „счастливая пара“, как Вы сказали, не так сидит, как могла бы и хотела бы, а как бы „рассажена“. Это школьное словечко в русском, нет ли чего-нибудь несущего смысл „школьного“ и в английском тексте?

— Ну да, они сидят „как положено“, по чьей-то воле, вроде воли школьного учителя. Смысл „школьность“ как вариант метасмысла „подчиненность правилам“.

— Этот смысл „растягивается“?

— Да, вот латинщина — *rectangularly*, слово из школы с преподаванием латыни. Та „школа“, которая метафорически присутствует в жизни „счастливой пары“, говорит с этой парой „на чужом языке“.

— 5 —

— Только ли „отчужденность“, „чуждость“ растягиваются?

— Нет, конечно. Все смыслы растягиваются. Слово *rectangularly* вообще дает детализацию как средство, а перед ним — то же; *not opposite each other*. Лишние детали, ирония над влюбленностью, любовью, которые числят-

ся. Как у Исаковского: „Мы гуляли по лесам местного значения“. По-моему, есть образ автора, иронизирующего не только по поводу псевдосчастья и псевдовлюбленности, но и по поводу кажущейся „культуры“, „изысканности бытия“. Латинский, не-английский облик слов, общая установка на бесполезную экпликационность, в том числе ироническая детализация — это тоже растягивается...

— 6 —

— Автор, говорите, иронизирует, т. е. это все написал Голсуорси, но это...

— Он написал, но это не его слова. Даже слова *The happy pair* предметно представляют не только иронию, но и „голос“ некоторого персонажа. Он нигде прямо не назван...

— Это и есть образ автора?

— Нет, автор смотрит изнутри этого персонажа, персонаж какой-то коллективный, носитель коллективного „голоса“...

— Это еще где-то слышно в этом абзаце?

— Да, тот же голос фальшивый: а *distinguishing elegance*.

— 7 —

— Значит, и эти слова принадлежат тому же „голосу“, голосу не авторскому, а тому, который говорит о „счастье“ этой пары. Каковы свойства — и вообще, и нравственные — этого „персонажа“ — носителя „голоса“?

— Неискренность, зависть, недоброжелательность, злорадство...

— Я добавлю: это женский „голос“. Во всяком случае это более вероятно, чем то, что мужской. И бравирует изысканностью.

— 8 —

— Это так, но как Вы это видите? Это ведь не написано...

— Написано, хотя и без прямой номинации. Восклицательная парентеза в повествовании — уже заявка на „культурность“. Да и иноязычное, французское, смысл „французская принадлежность“ в словах *a distinguishing elegance*.

— 9 —

— Но ведь французских по происхождению слов в английском не меньше половины...

— Так не все же с французской печатью. По-русски тоже: и „кровать“ греческого происхождения, и „эпохе“ — в смысле феноменологической редукции; одно без греческой печати, обрусевшее, другое — с печатью... налет лексического варваризма как привкус культурности, изысканное изящество... Изысканное изящество... Вдруг кто-то скажет: „Ваша брошечка — ах, какое изысканное изящество“, но это не так резко: церковнославянский — почти наш русский, и все же...

— 10 —

— Можно добавить? *Not opposite each other* — здесь тоже есть французское, слово *rectangularly* пробуждает ретроспективную рефлексю над *opposite*, тогда оно тоже становится варваризмом, хотя в других контекстах — просто часть предложного предложения...

— Неужели источник эффекта — только в этимологии?

— Нет, конечно, ведь топография размещения персонажей при отсутствии спора образа автора с носителями „голосов“ была бы безразлична. Само безразличие к этой топографии пробуждает рефлексю над безразличностью такого размещения влюбленных: читатель сразу

видит в своей памяти, что действительные влюбленные и рядом сидят, и напротив друг друга, и под прямым углом, и под острым, и под тупым...

— 11 —

— Значит, по-вашему, и экспликационность работает, и противопоставленность образа автора другим персонажам — зримым и незримым, и ирония, и этимология — все пробуждает рефлексию... Но тогда эти метасредства должны растягиваться, держаться для схемообразования, для втягивания читателя в понимание. Где это здесь?

— А вот: сначала *They dined without a cloth, nomom a distinguishing elegance*. Первое подано „голосом“ неопределенной принадлежности, вероятно, авторская речь, а вот *distinguishing elegance* — это опять знакомый „голосок“ недоброжелательной среды завистников.

— Почему это Вы так видите?

— Сковородка на палисандровом столе, на музейной вещи... Мода одна тысяча девятьсот пятого года. Сидят, как сычи, делают вид, что им хорошо, остальные приговаривают: „Ах, повезло, взял молодую жену“ или „Ах, повезло, схватила такого богатого мужа“, но ведь им плохо, хотя можно поставить сковородку на музейный стол — и не разориться...

— Очень осовремениваете.

— Иначе не получается. Но ведь такие люди бывают, которые позавидуют сковородкам на палисандровом столе, не у всех это было, зависть давно завелась...

— 12 —

— Все время разные голоса, смешение голосов, автор проникает в души персонажей... Где-нибудь дан „голос“ автора в чистом виде?

— ... *and so far had not spoken a word*. Голос автора дан прямо только здесь.

— 13 —

— Почему видно, что это голос автора, голос, принадлежащий образу автора?

— Да самое простое: метрическая ритмизация, под трехстопный анапест.

— 14 —

— И что из того?

— Само по себе это не может нести смысла. Но лексика здесь имеет четкий статистический показатель — только слова высокой частотности. Как в Библии или как в проповедях: дано „для всех слышащих“, что это оно и есть — „грозное предвестье“. Скажем, с таким смыслом: будете лицемерить — будет вам наказание. Впрочем, для того чтобы понять, что есть предвестье, достаточно прочесть эти три строчки с перекрещивающимися „голосами“. А вот за что наказание — это надо еще абзаца два-три прочесть.

— 15 —

— Неужели достаточно ритма вкупе с лексической статистической характеристикой, чтобы опредметить столь сложные смыслы?

— Этот отрезок речевой цепи по многим признакам отличается от предшествующих: есть здесь и содержательно-предметная, и тематическая, и логическая особенность. Ведь именно здесь относительно прямо сказано об отчуждении, хотя само отчуждение (*alienation*) не названо. Зато сказано, что слова не сказали — и это под целый вихрь „голосов“ неявно присутствующих персонажей!

— 16 —

— А в синтаксисе ничего нет, ничто не отмечено?

— Есть риторический выигрыш от того, что образ автора представлен именно в конце абзаца. Это — факт синтаксиса целого текста. Таким синтаксически экспрессивным средством подытожена множественность „голосов“, точек зрения.

— И как это пробуждает рефлексия?

— Всяко. Для меня так: есть антитеза „один — все“, т. е. все врут — и пусть, а один не будет. Наверное, это меня так воспитала старшая сестра. Но это так для меня, а Голсуорси, возможно, делал антитезу „автор — персонажи“, но я думаю, что и Голсуорси был чем-то близок к моей точке зрения...

— 17 —

— Этого мы, пожалуй, никогда не узнаем. Можно только исчислить все „голоса“, можно судить об их соотношении как одном из способов формирования художественной реальности. Кстати, сколько же „голосов“, или „точек зрения“, или „персонажей“ в этих трех типографских строчках?

— Как минимум: два прямо названных персонажа, затем — коллективный голос „недоброжелателя и завистника“, затем — „голос“, идущий от образа автора.

— Зачем такая композиция?

— Чтобы мы в этой художественной реальности видели и какое-то жизнеподобие, фиксируя нашу рефлексия в мире предметных представлений. В мире речевых произведений тоже фиксируется рефлексия. Впрочем, рефлексия интертекстуальная: со времен Дикенса и Теккерея в англоязычных литературах все время слышен многоголосый мир.

— А есть фиксация рефлексии в поясе парадигматики?

— И здесь есть: все противопоставленности парадигматичны. Парадигма „образ автора/образ завистливого голоса“ перевыражены в парадигмах вроде той, о которой сказала Оля: „один не врет/остальные врут“ или вроде того. Вся эта парадигматика перевыражена во всех остальных фиксациях рефлексии.

— 18 —

— Неужели и в тех фиксациях, которые совершаются в поясе коммуникативной действительности?

— Да. Ну, хотя бы вот что: *And so far had not spoken a word* ритмизовано под анапест. С риторической точки зрения, ритмизация под анапест выигрывает сравнительно с ямбической ритмизацией. Смотрите, как перестает пробуждаться рефлексия над пережитым звучанием грозных предвестий, когда мы ставим ямб: *And both had said not much as yet*. Очевидно, трехсложный размер дает больше контрастности в ударениях, что существенно и для предсказаний, пророчеств.

— Да, но какое отношение это имеет к парадигмам типа „ложь/искренность“, перевыражающим соотношение „голоса завистников/голос автора“?

— Да самое прямое. Противоположность правды и лжи как логическая парадигма чистого мышления перевыражается в прямом усмотрении подъязыка (или субъязыка) Библии. Субъязык слышен, парадигма понятна. Вот и перевыразились взаимно пояса чистого мышления и пояса коммуникативной действительности.

— Но тогда должен перевыразиться этот же рефлексивный материал еще и в акте фиксации рефлексии в поясе мыследействования — корреляте опыта предметных представлений.

— Вы хотите спросить, как он перевыражается. Предметные представления у всех свои. Можно дать мой личный пример рефлексирования? Рефлексивного перевыражения предметных представлений, речевых текстообразующих средств, а еще — и логических парадигм?

— Ну, можно, конечно, поскольку интересно. И поскольку Вы, Катя, человек для всех нас интересный. Но одно условие: это ваша рефлексия, ваша рефлексивная реальность, вот вы ее и давайте как вашу и не просите нас, чтобы она стала нашей».

Восприятие

В исследованиях тверской герменевтической школы основное внимание фокусируется на читателе (реальном или возможном) и его опыте чтения литературного текста. В отличие от понимания, которое рассматривается как действие и связано с рефлексией, смысловое восприятие состоит из процедур, которые носят нерефлексивный характер.

«... понимание есть действие — в отличие от нерефлексивного смыслового восприятия, которое строится из процедур. Действие при понимании состоит из частных действий, каждое из которых характеризуется рефлексивностью, нормативностью и изменением материала.» [Богин ОСП]

«... всякое понимание (смыслообразование) органически включает переживание (Erlebnis). Переживание — и момент смыслообразования, и аспект смысла, и определенный тип смысла. На все это обратили внимание сравнительно недавно, и термин Erlebnis стабилизировался в языке только в 1870-х гг. [1:104]. Понятие на базе этого слова создано В. Дильтеем. Термин имеет много синонимов [1: 653]: „восприятие“, „личное чувство“, „воздей-

ствие“, „побуждение как свободное самоопределение души“, „изначально внутреннее“ и т. д. Гадамер трактует Дильтея так [1: 109]: „Единицы переживания — единицы смысловые“. По Гуссерлю же [там 1: 110], единица переживания — это интенциональное отношение. Erlebnis — это то, что интенционально.» [Богин ОСП]

«Мир смыслов оказался доминирующим среди феноменов отношения человека к миру, „зрение“, „видение“, „слух“, „восприятие“ как таковые — „догматические абстракции, искусственным образом редуцирующие соответствующие феномены“ [1:137]. Действительно, все эти разновидности процесса и возможности „восприятий“ всегда включают в себя смысл. [...] Прав был Г.В. Ф. Гегель [2: 82], когда писал: „Восприятие — это смесь чувственных определений и определений рефлексии.“ [Богин ОСП]

Если понимание трактуется как преодоление рефлексивной задержки, то незатрудненное, нерефлексивное смысловое восприятие текста, «чувство» определяются как продукты безотчетной, обыденной рефлексии.

«Смысловое восприятие противопоставлено собственному пониманию, отправной точкой которого служит ситуация непонимания. В отличие от понимания, смысловое восприятие автоматизировано. Рефлексии как процесса нет в тех случаях, когда уже понятно, поскольку рефлексия имела место раньше при понимании (т. е. при преодолении понимания) сходных отрезков или единиц текста. Иначе говоря, смысловое восприятие текста нерефлексивно (автоматично), когда понимание уже превратилось в знание, а подлежащее смысловому восприятию в тексте не отличается от уже встречавшегося ранее.» [Богин ОСП]

«В бытовом словоупотреблении слово „понимание“ берется нетерминологически. Им обозначают существенно различающиеся процессы обращения рефлексии и на текст, и на человека, и на весь мир, причем в бытовом словоупотреблении не различаются собственно понимание — преодоление рефлексивной задержки и незатрудненное (и при этом нерефлексивное, часто автоматизированное) смысловое восприятие» [Богин ОСП]

«Доля собственно понимания возрастает по мере увеличения возможности непонимания, т. е. при переходе к когнитивному пониманию. Что же касается распределенного понимания, особенно при обращении его на художественный текст высокого качества, то здесь наблюдается заметное преобладание собственно понимания над нерефлексивным смысловым восприятием текста, что, впрочем, вовсе не значит, что реципиент во всех случаях отдает себе отчет в том, что он совершает рефлексивные акты. Наоборот, нормальным является такое состояние реципиента, в котором он не отдает себе отчета в факте рефлексии, хотя и готов „отчитаться перед собой и другими“ в наличии ее последствий. Эти последствия переживаются как „чувство“, например „чувство чего-то щемяще-пронзительно напоминающего прощание навеки“ или „чувство внезапно открывшихся перед тобой неизведанных просторов“. В свое время Кант в „Критике способности суждения“ отметил, что таких чувств (в собственном смысле слова) не бывает и что это лишь продукты безотчетной, обыденной рефлексии. Вероятно, было бы справедливо назвать каждое из таких „чувств“ как-то иначе — например, частными смыслами, поскольку в каждом частном случае такого рода строится смысл как организованность рефлексии.» [Богин ОСП]

Смысловое восприятие текста соответствует к компонентам модели языковой личности, относящимся к рецептивным готовностям:

«Половине компонентов модели языковой личности соответствуют готовности рецептивного характера. Важнейшая составная часть этих готовностей — готовность к смысловому восприятию текста, тесно связанная с готовностью воспринимать семантику всех вообще единиц текста. На уровне правильности рефлексирование не обращено на опыт восприятия звуков — точно так же, как при чтении нет рефлексирования над молекулами, из которых состоит типографическая краска. [...] При переходе от рефлексивного понимания к автоматизированному смысловому восприятию это положение продолжает сохраняться.» [Богин ОСП]

Восприятия акт

Акт восприятия — обращение рефлексии на осваиваемый материал, которое переживается как акт восприятия, при этом воспринимается материал, а не смысл, поскольку он уже присутствует в начале рефлексии.

«...на схеме мы получили круг — изображение одного из бесчисленного множества витков рефлексии. Виток при такой схематизации начитается от исхода вовне-идущего луча рефлексии, обращенной на осваиваемый материал. Непосредственно такие обращения переживаются как множество „актов восприятия“. Каждое такое „восприятие“ имеет в своем составе смысл, но воспринимается материал, а не смысл: нет необходимости „воспринимать“ смысл, поскольку он присутствовал уже с самого начала движения вовне-идущего луча рефлексии. Действительно, этот луч идет из онтологической конструкции, а она есть

тот мир смыслов, в котором человек живет. Поэтому мощь смыслов, несомых вовне-идушим лучом, превращается не в „восприятие смысла действительности“, а в формирование мощного корпуса ноэм, в осмысление материала, примененное и к материалу парадигм, существующих в схемах чистого мышления, и к материалу усматриваемой коммуникативной действительности (действительности текстообразования), и к действительности предметных представлений.» [Богин ОСП]

Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1988.
2. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет. М., 1971. Т. 2.

Герменевтика

Герменевтика рассматривается как общая теория понимания, трактуемого как освоение идеального:

«Понимать — это значит: осваивать идеальное. Собственно, и вся герменевтика есть наука об освоении идеального. В этом освоении есть свои правила, коль скоро идеально понимаемое принимается за субстанцию.» [Богин ОСП]

Для каждой из отраслей знания возможно построение собственной теории понимания:

«Разумеется, в каждой группе наук свои тенденции понимания и построения понятий. „Понять“, например, в социологии — это построить гипотезу, интерпретирующую поступки людей (рефлексия над опытом наблюдения предметно представленных поступков). Здесь „понять“ — это [1: 115] „открыть конкретный мотив или комплекс мотивов“, поддающихся измерению. Такого рода открытие

мотивов не обязательно достигается в форме логических операций над высказанными суждениями: понятие может строиться герменевтически, т. е. через акты понимания. При этом для разных наук, представленных в тексте, потребуются не совсем одинаковые герменевтики: схемы действия суть схемы содержательной логики, при этом они суть задействие рефлексии типа методологизма. Отсюда — связывание категорий, а не просто использование категоризаций. В общественных науках герменевтический путь формирования понятий ценен как напоминание о том, что знание не есть лишь „абстракция готового мнения“, что оно есть деятельностно-историческая всеобщая связь.» [Богин ОСП]

Филологическая герменевтика

Филологическая герменевтика определяется как общая теория понимания текста, в ней выделяется субстанциональная сторона (описывающая элементы и категории понимания) и процессуальная (типы, деятельность, техники понимания) с позиций действия индивида в рамках деятельностного подхода. Необходимость различать процесс и результат, понимание в процессе и понимание вне процесса позволяет избегать смешений при трактовке понимания. Необходимое разделение категорий представляет определенные трудности, поскольку процесс понимания текста совмещен во времени и с процессом мышления, и с процессом формирования содержательных знаний. Одновременно с пониманием, мышлением, образованием знаний имеет место некоторое состояние понимающего субъекта, которое рефлектируется в форме «переживания» (осознаваемого или не осознаваемого субъектом). Одновременность всех этих моментов деятельности не делает их тождественными, и при анализе деятельности понимаю-

щего человека соответствующие понятия и термины не должны «склеиваться». В противном случае могут иметь место отрицательные последствия, ничуть не меньше, чем те, о которых здесь же сказано в связи со «склейкой» действительных и превращенных форм понимания.

«О необходимости предметной („материальной“) герменевтики заговорили первыми именно филологи и педагоги. Очевидно, есть основания рассматривать и процесс схемообразования и сам процесс действия при понимании не психологически и даже не лингвистически, а педагогически и широко-„филологически“. Оба эти способа покрываются определением — „нормативно-методологически“. Это, конечно, не значит, как уже сказано, что в процессах схемообразования ради действия при понимании и в самом процессе действия для понимания и понимания как действия нет „психологии“. Однако психологическая сторона дела не исходна, она есть проекция социального схемообразующего процесса и процессов понимания на индивидуальную психику. Эта проекция нормативна, что несомненно, но эта нормативность задана отнюдь не „природой“: ведь не „природа“ создает трудные тексты, равно как и задачу их освоения хоть по содержанию, хоть по смыслу, хоть по смыслу вместе с содержанием.» [Богин ОСП]

«Одна из наук для описания смыслового материала внутри человеческой субъективности — это **филологическая герменевтика**, имеющая ту особенность, что она работает на предметных образцах смыслов, поскольку для нее смыслы существуют не как вообще существующие, а как существующие в опредмечивающих их средствах.» [Богин ОСП]

«Отсутствие объекта, данного предметно, лишает науку возможности репродуцировать понимание таким образом, каким она репродуцирует предметно данные объекты, попадающие в поле зрения (например, кровообращение, ценообразование, автоблокировку и множество других). Между тем лингвист в состоянии трактовать именно такие предметы, как «заклученные в тексте и/или реципиенте источники именно данного понимания именно данного текста», или «непонимание данного образца речевой цепи в силу неумения обращаться с такой-то формой в тексте», или «мера полноты понимания данного текста в зависимости от развитости данного индивида в качестве языковой личности» и т. п. Такая возможность открывается постольку, поскольку лингвист соотносит содержательность текста с его формальными средствами, т. е. берет и текст, и его понимание непосредственного как предмет человеческой деятельности.» [Богин ОСП]

Проблемы филологической герменевтики :

— проблема выявления принципов построения художественного текста и его понимания как творческой деятельности;

«Филологическая герменевтика при этом стремится видеть, как именно и по авторской ли программе движется реципиент к художественной идее или к другой вершине категоризации. При этом существенно, чтобы совместная деятельность продуцента и реципиента не стала слишком жесткой, т. е. не стала бы ротацией абсолютно одних и тех же смыслов или же одних и тех же содержания. Для реципиента весь процесс ориентирован на какую-то грань понимаемого, ради реализации которой и идет своего рода «редактирование» движения схемообразующей нити с установкой на избирательность схемопостроения.» [Богин ОСП]

— проблема соотношения между средствами текста и смыслами:

«Отношения и соотношения между текстообразующими средствами и текстовыми смыслами — одна из фундаментальных проблем всей филологической герменевтики вообще. При решении этого вопроса филологическая герменевтика тесно связана с воззрениями в области эстетики. Это обусловлено тем, что распредечивающее понимание — не только феноменологическое (выводящее к сущностям, смыслам), оно еще и эстетическое. Действительно, здесь всегда имеет место эстетический предмет — выразительные формы любой сферы деятельности, и средства текстообразования выступают также в этой функции.»

— проблема усмотрения существенных признаков осваиваемого (индивидуации):

«Одна из важных проблем филологической герменевтики — индивидуация читаемого, т. е. усмотрение существенных признаков материала, осваиваемого при слушании или чтении. Несомненно, признаки текста — важнейшее основание индивидуации, но столь же несомненно и то, что в герменевтическую ситуацию входят отнюдь не только признаки текста. Это делает проблему индивидуации достаточно сложной, отсюда — множество неправильных (социально неадекватных) решений в отношении способа чтения, иначе — неправильных жанроопределений.»

— проблема связи установок читателя и характеристик текста (экспектация):

«В рамках герменевтической ситуации эти установки перевыражаются в экспектациях, то есть ожиданиях, читателя или слушателя. В экспектациях своеобразно со-

единены объективные характеристики текстового материала и субъективные характеристики реципиента, и учет всех этих характеристик — важнейшее умение читателя.»

Литература

1. Кон И. С. Позитивизм в социологии. М., 1964.

Действования схемы

Действования

Действования представляют собой совокупности действий в рамках деятельности понимания. Действия предлагается отличать от процедур на основе присутствия или отсутствия изменений материала идеального, нормативности, рефлексии. Действия соотносятся с актами усмотрения единиц текста: смыслов, представляющих их средств, а также и связей и отношений между смыслами и средствами.

«При рассмотрении [процессуальной] стороны понимания существенно, что понимание есть действование — в отличие от нерефлексивного смыслового восприятия, которое строится из процедур. Действование при понимании состоит из частных действий, каждое из которых характеризуется рефлексивностью, нормативностью и изменением материала. Единицы действования — акты усмотрения простых единиц текста, то есть смыслов, представляющих их средств, равно как и связей и отношений между смыслами и средствами.» [Богин ОСП]

«Действие отличается от процедуры многими признаками, из которых три заслуживают особого внимания. Во-первых, действие всегда изменяет материал, в нашем случае материал идеального, то есть в предъявленный гносеологический образ подлинный действователь действительно и непременно вносит нечто свое, видит свое идеальное

по-своему. Во-вторых, действие отличается от процедуры нормативностью, то есть действительность действует по явным или неявным правилам, при этом это могут быть и его сугубо личные правила, и правила, разделенные со всеми или многими людьми. В-третьих, действие характеризуется рефлексией, фиксирующейся хотя бы в одном из поясов СМД, каждый из которых соответствует той или иной действительности прожитого опыта. Таких действительностей мы знаем три — действительность предметных представлений, действительность коммуникативного опыта и действительность чистого мышления в невербальных схемах и парадигмах. Действование оказывается во всех отношениях сильнее, если рефлексия фиксируется одновременно во всех трех поясах СМД, но фиксация рефлексии хотя бы уже над миром опыта предметных представлений знаменует наличие действия, а не самотечной процедуры. Названные признаки отличия действия и действования от процедуры — важная характеристика культуры освоения мира, особенно же — культуры понимания.» [Богин ОСП]

«Процесс схемообразования — момент общественного сознания, но при этом — момент, проецируемый на индивида и видоизменяемый индивидом. Этот момент был ясен и в философской герменевтике, но предметно с пониманием (как с предметом) не работали ни Гадамер, ни Хайдеггер, ни Хабермас: они ведь не филологи и не преподаватели языка. [...]. Очевидно, есть основания рассматривать и процесс схемообразования и сам процесс действования при понимании не психологически и даже не лингвистически, а педагогически и широко — „филологически“. Оба эти способа покрываются определением — „нормативно-методологически“. Это, конечно, не значит, как

уже сказано, что в процессах схемообразования ради действия при понимании и в самом процессе действия для понимания и понимания как действия нет „психологии“. Однако психологическая сторона дела не исходна, она есть проекция социального схемообразующего процесса и процессов понимания на индивидуальную психику. Эта проекция нормативна, что несомненно, но эта нормативность задана отнюдь не „природой“: ведь не „природа“ создает трудные тексты, равно как и задачу их освоения хоть по содержанию, хоть по смыслу, хоть по смыслу вместе с содержанием.» [Богин ОСП]

Действования схемы

Действования различаются по способу организации простых единиц действия в зависимости от типа понимания : семантизирующего, когнитивного и распредмечивающего. Понимание, рассматриваемое как деятельность, определяется как постоянная категоризация единиц действия, поэтому схемы действия при понимании текста — результат остановки и фиксации всех процессов в один из моментов понимания. Составление схем действия при понимании позволяет зафиксировать те единицы и метаединицы процесса понимания, которые определяют действие в заданной ситуации. Фиксируемый состав схем не используется в готовом виде, он пополняется, обновляется, переуплотняется в действии постоянно и носит творческий характер. Действование по схемам позволяет прогнозировать структуру предполагаемого знания, чувства, переживания и других конструктов, появление которых возникает из действий с текстом. Замирая в этих конструктах, процесс действия оказывается, благодаря рефлексии, связанным, в конечном счете, с

реальностями действительного мира, представленными в тексте, связь которых с пространством смыслов задается рефлексией.

Схемы действований при понимании — это схемы развития, то есть схемы, помогающие реципиенту пережить развитие содержательности текста, что приводит не к научности, «логической точности», а выводят к метаединицам, обладающим принципиальной и необходимой донанучностью и неточностью. Схема действований и есть в сущности схема развития экспектаций — указание на то, что и как воспринимать дальше. В то же время экспектация — всего лишь ипостась схем действований при понимании, особый способ категоризаций. Эта ипостась динамического схемообразования есть, по Гуссерлю, реализация горизонта возможных ноэматических актов.

«Схемы — это построения не по элементам (они теряют свои свойства при соединении с другими элементами), а по единицам (они сохраняют свои свойства при любых соединениях и разъединениях). Идея противопоставления элементов и единиц, принадлежащая Л. С. Выготскому, оказывается весьма плодотворной для разработки процессуальной стороны понимания текста: метаединицы — это единицы, частные единицы — это элементы.» [Богин ОСП]

«Именно схемы действований превращают понимание во множество действий. В этой связи еще раз повторим основные отличия действия от процедуры: действие начинается там, где (1) производится изменение материала, где (2) начинают играть роль нормативы целенаправленных усилий и где (3) имеет место рефлексия над опытом действий, совершаемых в реальной действительности. (Вопрос о действиях и действовании рассматривается в многочисленных трудах Г. П. Щедровицкого). В свою

очередь понимание „без схем“, ориентированное на самопроизвольные ассоциативные процедуры, в предельном случае не дает человеку ничего нового в социальном плане.» [Богин ОСП]

«Став „готовой“, схема прекращает свое существование как схема действия, потому что с этого момента начинается другой виток понимания, требующий новых схем действия. Разумеется, процесс схемостроения у реципиента протекает таким образом только при условии, что и продуцент работал по творческим схемам действия, т. е. представлял в тексте схему, перевыражающую способность все глубже и глубже видеть то, что „было у него перед глазами“ [2: 392]. Бессодержательные же тексты не нуждаются в том, чтобы их реципиент постоянно развертывал и обогащал схемы своего действия.» [Богин ОСП]

«Построение схем действия при понимании начинается именно с появления метаединиц (метасмыслов и метасредств), которые возникают в ходе категоризации единичных смыслов и единичных средств текста. Последние выступают как представители элементарно-структурного уровня, тогда как схема действия при понимании есть реализованное стремление выявить отношения между свойствами текста как целостности и, с другой стороны, очень богатым материалом элементарно-структурного уровня действия (уровня единичных смыслов и единичных средств). Схемы действия при понимании — особым образом упорядоченные наборы метасмыслов и метасредств. Эти схемы (синхронные срезы всего пучка растягивающихся смысловых и средствальных нитей в метаединицах действия при понимании) постоянно меняются по ходу чтения или слушания. Их „местонахо-

ждение“ — не речевая цепь (поэтому они не являются „лингвистическим объектом“) и не „психика субъекта“ (и потому они — не „психологический объект“), а взаимодействие «объекта» и «субъекта», что и позволяет восстанавливать или создавать понимание, знание, переживание, отношение, проблематизацию и другие организованности рефлексии.» [Богин ОСП]

«Схемы действия при понимании текста — упорядоченные наборы метасмыслов и метасредств, т. е. метаединиц действия с текстом. В наборе метаединиц, образующих в каждый данный момент схему действия, может быть разное число метаединиц — от одной до множества, поскольку даже одна метаединица представляет схему действия, которая может по ходу рецепции подчинить отдельные элементы (смыслы и средства), либо уступить или занять место наряду с другими, коль скоро накапливаются элементы, нуждающиеся в категоризации посредством других метаединиц. Схемы такого рода существуют только в динамике процессов их возникновения, развертывания, обогащения, угасания и т. п. Поэтому они одновременно зависят и от характера понимаемого текста, и от характера действия реципиента.» [Богин ОСП]

«Действие выполняется в трех типах понимания — семантизирующем, когнитивном, распределительном. В каждом из этих типов понимания по-своему происходит категоризация простых единиц действия, то есть образование метаединиц действия, разделенных между текстом и реципиентом. Категоризация, образование, развертывание и угасание метаединиц, постоянно взаимодействующих с простыми единицами, образуют схемы действия при понимании. Если пучок нитей, в виде

которых можно представить растягиваемые смыслы и метасмыслы (равно как и метасредства), мысленно остановить в каком-то месте процесса понимания, то все то, что выявится в момент остановки („синхронного среза“) всех нитей, и составить схему действия читателя при понимании текста — инвентарь тех единиц и метаединиц, которые в данный момент процесса определяли действие.» [Богин ОСП]

«...Ассоциативная и постассоциативная психология мало дала для разработки представлений о схемах действия при понимании, но все же подтвердила неизбежность выхода любой науки, так или иначе изучающей человеческую субъективность, к представлению о схемах действия человека — хотя бы и к представлению весьма несовершенному и осложненному при этом мифологией. Определенный сдвиг в психологической трактовке схем действия произошел в связи с публикацией работ Л. С. Выготского [2: 355], писавшего, что „вся особенность общения состоит в том, что оно невозможно без обобщения“. Схемы — это построения не по элементам (они теряют свои свойства при соединении с другими элементами), а по единицам (они сохраняют свои свойства при любых соединениях и разъединениях). Идея противопоставления элементов и единиц, принадлежащая Л. С. Выготскому, оказывается весьма плодотворной для разработки процессуальной стороны понимания текста: метаединицы — это единицы, частные единицы — это элементы. Г. П. Щедровицкий идет дальше Выготского, подчеркивая роль не столько обобщения, сколько категоризации как принципа организации всей речемыслительной деятельности (действия)». [Богин ОСП]

Литература

1. Выготский Л. С. Раннее детство // Собр. соч. в 6 т. М., 1984. Т. 4.

2. Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука // Соч. в 6 т. — М., 1965. Т. 4, Ч. 1.

3. Щедровицкий Г. П. Проблема исторического развития мышления // Генетические и социальные проблемы интеллектуальной деятельности. Алма-Ата, 1975. Вып. 2.

Декодирование

Декодирование рассматривается в теории информации, разработанной К. Шенноном, как обратный кодированию процесс. В модели коммуникации декодирование рассматривается как процесс извлечения информации адресатом сообщения. В работах А. Р. Лурии процессы кодирования (формирования) и декодирования (расшифровки) сообщений рассматриваются как процессы речевой коммуникации, а сам процесс декодирования включает выделение лексических элементов и их значения, понимание синтаксических отношений между ними, выделение общего смысла сообщения.

Декодирование как действия адресата художественного текста рассматривается также в стилистике декодирования (М. Риффатер, И. Арнольд), изучающей значимые языковые единицы и правила их сочетания, а также правила восстановления сообщения на основе знания кодовых комбинаций. Причиной утраты части информации при декодировании полагается различие содержания памяти кодирующего и декодирующего и изменения в коде. Активность читателя обеспечивает возрастание информации при условии наличия у читателя фоновых знаний, необходимого предварительного запаса информации, складывающегося из ранее прочитанного, услышанного и пережитого.

В Тверской герменевтической школе декодирование относится к первому (семантизирующему) уровню понимания и рассматривается как декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции, приписывание знаку референта, на основании которого усматривается значение.

«Семантизирующее понимание, т. е. «декодирование» единиц текста, выступающих в знаковой функции. Этот тип понимания имеет место, по преимуществу, при нарушениях смыслового восприятия текста в условиях освоения языка, например, в ситуации, когда среди «знакомых слов» встретилось «незнакомое слово», подлежащее семантизации.» [Богин ОСП]

Декодирования техника

Техника декодирования при понимании текста используется для преодоления непонимания на основе снятия неопределенности или многозначности единицы при смысловом восприятии текста. Техника декодирования позволяет выйти к смыслам, поскольку включает интернациональный акт, который позволяет реципиенту обратиться к ситуации «видения референта». Трактовка понимания как динамического процесса в ходе которого распредмечиваются опредмеченные в тексте смыслы, как «динамической системы коммуникационных «инструкторов», как вариабельный смысловой потенциал, определяемый конкретизирующими со-текстами и контекстами» позволяет не рассматривать художественный текст как подлежащий декодированию определенным образом закодированный законченный продукт.

«Семантизация не есть восстановление представлений, и техника декодирования выводит именно к смыслам. Именно поэтому ничего не „видится“ и ничего не „соотносится с объективной реальностью“, когда осуще-

ствляется схемообразующая деятельность в рамках семантизирующего понимания. Происходит то же, что и при всяком смыслообразовании — интенциональный акт, но с той разницей, что многое в этом акте „подказано“ семантизированной единицей. Специфика этой ситуации заключается в том, что реципиент всегда, в любой миг может сделать усилие воли — с тем, чтобы благодаря воображению вернуться в ситуации „видения референта“, или „объективного“ видения. Реципиент настолько убежден в этой возможности, что процесс общения с идеальным как „тенью предметного“ дает ему иногда большее наслаждение, чем могут дать зрение, слух, осязание „объективной реальности“, реальности физических предметов.» [Богин ОСП]

«Бытующая до сих пор ассоциативная теория понимания не учитывает того, что понимание по ассоциации довольно быстро приводит к появлению опыта семантизации, хранимого в памяти в виде некоторого лексикона. После появления такого лексикона семантизация не может сводиться к «увязке знака с представлением о вещи», поскольку любой новый акт семантизации провоцирует, включает в действие память об этом лексиконе, заставляет «помнить о памяти», т. е. особым образом рефлексировать над наличным опытом семантизации. Очевидно, понимание не есть лишь декодирование. Успех семантизирующего понимания зависит от координации перцептуального узнавания (на основе ассоциаций), декодирования (как момента простейшей знаковой ситуации) и рефлексии над опытом памяти. Последний акт координируемых действий оказывается главным именно там, где и имеет место собственно понимание текста, т. е. там, где

может возникнуть или возникает, а потому и преодолевается *непонимание*.» [Богин ОСП]

«Процессуальный характер рефлектируемого образа субъективно-индивидуальной ситуации способствует тому, что на уровне адекватного синтеза вместо декодирования знаковых образований имеет место процесс распрямления выразительных средств текста, ни одно из которых *непосредственно не обозначает* заложенного автором и получаемого реципиентом смысла. Авторский процесс усмотрения жизненных содержаний угасает в средствах текста как предмете, который и предъявлен реципиенту для распрямления, т. е. для восстановления ситуации мышления продуцента. Это восстановление происходит не как лишь простое декодирование знаковых образований, а как воспроизводство процессов смыслообразования силой рефлексии реципиента над всем своим опытом освоения действительности и над всем своим опытом коммуникации.» [Богин ОСП]

«Если техника работы над лексикой при семантизирующем понимании есть техника декодирования, дешифровки, то надо учитывать, что дешифровка — весьма далеко не всегда строится на поиске определения по ближайшему роду и видовому отличию. Наоборот, дешифровка может идти по догадке, а то и просто по аналогии: если ясно значение слова *long-tailed*, то понятно и *short-handed*» [Богин ОСП]

«В рамках распрямляющего понимания „язык не рассматривается как набор знаков с фиксированным значением“. Смыслополненные тексты не нуждаются в „декодировании“: ведь в таких текстах нет определенного кода. Здесь — „бесконечность кода“ [З: 176], позволяющая оптимально использовать все возможности семиоти-

ческого (знакового) материала. Литературный дискурс — не законченный продукт, состоящий из конечного числа смыслов. Смыслы бесконечны, поскольку они создаются по ходу текстопроизводства» [Богин ОСП]

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика декодирования (Курс лекций). Л., 1974
2. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1973.
3. Kristeva J. Semeiotike: Recherches pour une semanalyse. Paris, 1969.
4. Riffaterre M. Criteria for style analysis // Word. 1959. V. 15, No. 1.
5. Riffaterre M. Stylistic context // Word. 1960, V. 16, No. 3.
6. Riffaterre M. Essais de stylistique structurale. Paris, 1971.

Денотат

Денотат — значение конкретного речевого отрезка, соответствует референту в терминологии Ч. Огдена и А. Ричардса, то есть обозначаемому фрагменту внеязыковой действительности, который имеет в виду говорящий, произнося данный речевой отрезок. В семантике Р. Карнапа денотат языковой единицы соответствует экстенсионалу, понимаемому как множество объектов действительности, которые могут именоваться данной единицей в силу ее языкового значения, в отличие от сигнификата или интенционала, соответствующего содержанию понятия, т. е. совокупности всех мыслимых признаков обозначаемых данным понятием предмета.

«Ведущее положение смысла в герменевтических ситуациях не может трактоваться как отказ от положения о наличии референтов у семантических единиц. Референция есть, конечно, не только у словарных значений, она

есть и в тексте, но нормальная рецепция текста имеет смысловой характер.» [Богин ОСП]

Указание на референт лежит в основе семантизирующего и когнитивного понимания, поскольку именно с указания на фрагмент внеязыковой действительности начинается построение содержания:

«Передача или построение содержания начинается с указания на референт текстовой единицы, входящей в пропозицию. Референт, денотат, экстенционал — первая сфера создаваемого и воспринимаемого идеального. Вторая сфера — сигнификат, интенционал. Референция соотносительна с первой из двух сфер, смысл — со второй. Слово „значение“ (meaning) в русском иногда (и необоснованно), в английском — почти всегда, употребляется и как относящееся к экстенционалу, и как относящееся к интенционалу. Здесь используются латинские термины: *extensio* — растяжение, т. е. распространение на однородное, равнозначаемое, *intensio* — натяжение, т. е. сосредоточение на единичном, нигде более не означаемом. Экстенциональное, денотатное тесно связано с содержаниями. Единицы содержания — имена денотатов, но не только денотатов отдельных слов: тут могут быть довольно длинные речевые цепи» [Богин ОСП]

«С точки зрения протекания обращения к рефлексивной реальности, семантизирующее понимание базируется на памяти о применениях слова, когнитивное — на памяти о способах мышледействования. К. Льюис [2] назвал это не способом мышледействования, а иначе — *comprehension*, поставив этот термин в один ряд с терминами, обозначающими денотацию и смыслообразование. Денотатом предложения является либо весь мир, если предложение истинно, либо ничто (если предложение

ложно). Значение определяется смыслом. Отсюда — экстенсия (обращенность единицы языка на множество логических индивидов) и интенсия — обращенность единицы текста на один логический индивид» [Богин ОСП]

Все ситуации соотношений смыслов и значений приводят к появлению грани понимаемого: необходимо понять характер денотации.

1. Случай, когда такой вещи нет. Здесь может быть нулевая денотация при ненулевом смысле (например, «домовой»).
2. Случай, когда такая вещь единична («аттический полис»).
3. Случай, когда такая вещь репрезентирует класс вещей («стол») [2].

В то же время различается референция в тексте и в языке:

«Когда ноэмы начинают образовывать конфигурацию своих связей, взаимозависимостей и других отношений, важно, который из десигнатов (означаемое, как ориентированная на содержание сторона абстрактного („виртуального“) языкового знака (как элемента кода) участвует в этом. Это существенно, потому что ноэма представляет собой основание для начала тех действий, которые в конечном счете выводят к интендированию — указанию на топос в онтологической конструкции. Она есть смысл отдельного предмета, способный играть роль в направлении рефлексии на топос духа. Поэтому достаточно взять денотат (значение или содержание) в несколько измененной модальности, т. е. достаточно добавить к денотату нечто от человеческой субъективности, от себя, как тут же появляется некоторое начало ситуации, вводятся некоторые новые основания для дальнейших появлений смысла.» [Богин ОСП]

Литература

1. Карнап Р. Значение и необходимость. М., 1959.
2. Lewis C. J. Modes of meaning // Philosophy and Phenomenological Research. 1944. No. 2.
3. Ogden C. K., Richards J. The meaning of meaning. London, 1936.

Деятельность

Деятельность — всеобъемлющая философская категория в традиции немецкой классической философии (Фихте, Шеллинг, Гегель), философии марксизма и опирающихся на марксизм и критикующих марксизм направлений современной философской и гуманитарной мысли (теория социального действия, системомыследеятельностная методология и т. д.), обнимающая все формы существования человека и разума в мире.

Трактовки деятельности в философии, психологии, языковедении, социологии и др. гуманитарных областях весьма разнообразны, но могут быть условно отнесены к двум направлениям. 1) Субъект-объектное понимание деятельности, или субъект-объектный подход к деятельности как совокупности процессов, связывающих человека (как индивида или как родового существа) — субъекта деятельности — с внешнеположенным ему и противопоставленным ему или окружающим его объективным миром («природой»). 2) Собственно деятельностный подход, предполагающий безличное и объективное понимание самой деятельности как совокупности процессов или системы, порождающей собственные объекты и собственных субъектов.

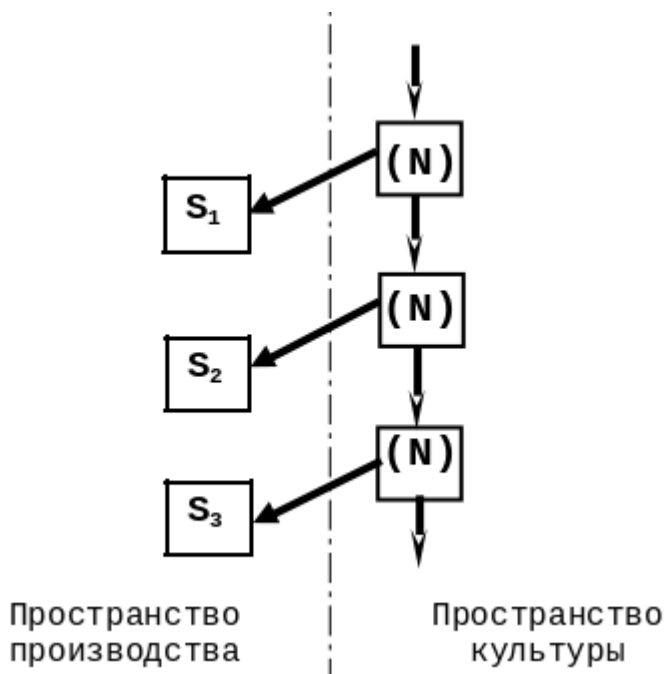


Схема воспроизводства деятельности и трансляции культуры

Представления о деятельности (имыследеятельности), разрабатываемые системомыследеятельностной методологией (СМД-методологией) и системомыследеятельностной герменевтикой Тверской школы, трактуют деятельность объективно: или универсумально, или как аспект мыследеятельности. Деятельность при этом понимается как полисистема (система, конституируемая более, чем одним процессом) с ведущим процессом воспроизводства, который, в свою очередь, изображается через процессы трансляции культуры (образцов, норм и прототипов деятельности) и их реализации в различных деятельностных ситуациях.

Деятельность (а точнее, конкретные деятельности) изображается также в схемах разделения и кооперации актов деятельности

(см. схему ниже), включающих специфицированную позицию деятеля, или актора (например, рабочего-строителя, архитектора, кормильца семьи и т. п.), исходный материал, продукт, цель и средства деятельности (см. сх.). Спецификация в схеме акта деятельности продукта (например, проекта сооружения, сооружения или его части, заработка) который может, в свою очередь, становиться исходным материалом (горизонтальная кооперация, например, между носильщиком и каменщиком) или средством (вертикальная кооперация, например, между архитектором или прорабом или прорабом и каменщиком) в других актах деятельности, может пониматься как объективация, в ходе которой и появляется то, что в субъектно-объектном подходе трактуется как объект деятельности (объективация как мыслительная процедура и выделение объекта мысли при этом вторично и следует за объективацией в практически-предметной деятельности). Спецификация и наполнение позиции актора человеческим материалом («занятие позиции» индивидом или коллективом) может пониматься как субъективация, к результате которой появляется то, что в субъектно-объектном подходе трактуется как субъект деятельности.

При универсальной трактовке деятельности (системодеятельностный подход) предполагается, что весь мир может быть представлен как кооперированная деятельность, видами которой становятся и практически-преобразовательная деятельность, и теоретическая, и мышление как таковое, и коммуникация, и понимание, и т. д.

При ее аспектной трактовке специфические методы деятельностного подхода полагаются адекватными лишь некоторым объектам, порождаемым деятельностью, и допускается системоисследовательный плюрализм, при котором мышление, коммуникация, понимание, рефлексия полагаются имеющими другое

устройство, нежели деятельность. Совокупность мышления, коммуникации, деятельности и связывающих их понимания и рефлексии, изображается как система мыследеятельности; в ее контексте деятельность называется «мыследействием» (а мышление — «чистым мышлением», коммуникация — «мыслью—коммуникацией»).

Деятельность, действие и мыследействие в СМД-методологии

Слово действие в современном языке употребляется редко (если исключить специальные значения, полученные им в богословии, лингвистике и переводах трудов из некоторых направлений зарубежной философии) и, в общем, синонимично обыденному (и вошедшему, например, в юридический язык) пониманию деятельности: как совокупности однотипных и (или) связанных действий с упором на их повторяемость или возможность повторения.

В СМД-методологии избегают жесткого определения действия, но обычно о нем говорят также как об актах деятельности или действиях без, в отличие от деятельности, особого внимания к их нормативности и включенности в процесс воспроизводства, строго следующий схеме трансляции культуры и воспроизводства деятельности.

«Мыследействие» (мД) специально введено как неологизм для обозначения одного из поясов, или слоев, мыследеятельности. Ситуации мД (как и ситуации деятельности) нормированы, но механизмом их нормировки (или промысленности) полагается уже не абстрактная культура (как совокупность неизменно транслируемых норм, образцов и прототипов деятельности, а «верхние» пояса МД, прежде всего мысль—коммуникация и, опосредованно через нее, чистое мышление.

Акт деятельности и действие в СМД-методологии

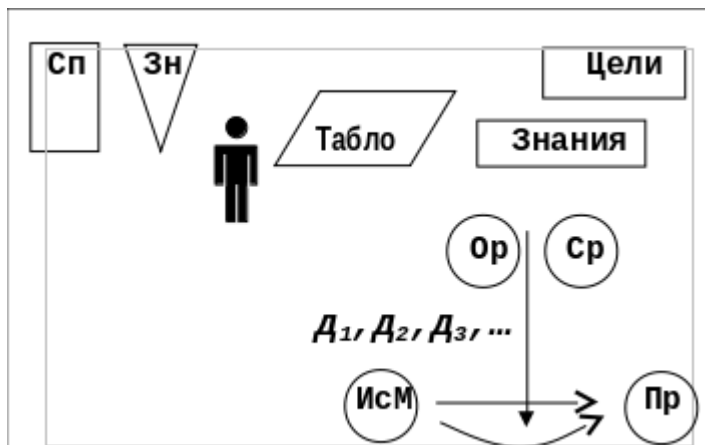


Схема акта деятельности: Сп — способы, Зн — знания, Ор — орудия, Ср — средства, $д_1, д_2, д_3, \dots$ — действия, ИсМ — исходный материал, Пр — продукт.

Хотя на схеме акта деятельности и обозначены отдельные «действия», действие может изображаться как, в общем, идентичная структура (включающая, позицию, исходный материал, продукт, цель и средства и т. д.), но если акт деятельности полностью нормативен (по сути дела, цель в нем полностью идентична задаче), то действие волеустановлено, и предполагается, что субъективация происходит за счет личного целеполагания. Это не такое очевидное различие, поскольку последнее тоже может быть рассмотрено как нормативное, но для этого необходима явная смена деятельностного контекста: в известной притче о строителях один работник на вопрос о том, что он делает, отвечает, что таскает камни (цель-задача в строительной деятельности), другой — что зарабатывает на жизнь своей семье (волеустановленное решение занять позицию в строительной деятельности, обусловленное выполнением задачи кормильца в деятельности по жизнеобеспече-

нию домашнего хозяйства), третий — что строит прекрасный храм, который простоит века (волевое решение занять позицию в строительной деятельности, обусловленное выполнением задачи совсем в другой системе деятельности).

Деятельность понимания в Тверской герменевтической школе

Понимание может трактоваться как особый вид деятельности человека или коллектива и включаться в другие специфические виды деятельности, такие как, например, интерпретация текста (или того, что может трактоваться как текст) воспитание, обучение, игра и т. п. Деятельность понимания формируется на основе индивидуальных действий, представляющих собой сложные цепи действий, которые изменяют материал и характеризуются нормативностью и рефлексией.

«Отношение человека и к миру внешнему, и к миру собственных смыслов активно: смысл можно восстановить, и это задача истинностная, но смысл можно и придумать, и это задача игровая.» [Богин ОСП]

«Вместе с тем известно, что смысловое восприятие единиц текста и, следовательно, смысловое восприятие тех или иных отрезков речевой цепи периодически затрудняется. При преодолении этих затруднений реципиент включается в специфическую деятельность — деятельность понимания текста. Пониманием текста называют обращение опыта человека на текст с целью освоения тех частей его содержательности, которые не удается освоить посредством привычных действий смыслового восприятия.» [Богин ОСП]

«Важнейший компонент деятельности — действие, совершение сложных цепей действий. Действование образует мир поведения разумного человека — в отличие от человека, живущего

в мире случайных импульсов и самотечных ассоциативных процедур. Действие отличается от процедуры многими признаками, из которых три заслуживают особого внимания. Во-первых, действие всегда изменяет материал, в нашем случае материал идеального, то есть в предъявленный гносеологический образ подлинный действительный и непременно вносит нечто свое, видит свое идеальное по-своему. Во-вторых, действие отличается от процедуры нормативностью, то есть действительный действует по явным или неявным правилам, при этом это могут быть и его сугубо личные правила и правила, разделенные со всеми или многими людьми. В-третьих, действие характеризуется рефлексией, фиксирующей хотя бы в одном из поясов СМД, каждый из которых соответствует той или иной действительности прожитого опыта. [...] Названные признаки отличия действия и действователя от процедуры — важная характеристика культуры освоения мира, особенно же — культуры понимания, а разум служит тому, чтобы в этом балансе одно не мешало другому.» [Богин ОСП]

«Действование при понимании — не единый процесс, а „иерархизированная структура, объединяющая много разных пересекающихся процессов“ [2:31]... К концу 1970-х гг. была разработана и в 1983 г. опубликована схема мыследеятельности как сложнейшей системы систем, как интегрированная система, в которой были показаны и необходимое место понимания с точки зрения потребностей системы, и упорядоченные (закономерные) „места“ фиксации рефлексии в зависимости от характера действователя и деятельности.» [Богин ОСП]

«...Схемопостроение в коммуникации, характеризуемое развертыванием и плана средств, и плана смыслов, — это и есть деятельность сознания, то есть такого познания,

которое одновременно и свободно, и нормативно, поскольку плоды этого познания можно разделить с другими людьми. Осознаваемое — это и мое, и не только мое, и реализация этого противоречия и составляет то единство свободы и нормативности, без которого не было бы действия и осталась бы одна процедурность. Речевое общение — условие активности сознания и — в определенной части — осознание состава рефлексивной реальности, общей для меня с другими, то есть осознание нормативности и сама нормативность.» [Богин ОСП]

Деятельность понимания по необходимости включается в другие виды деятельности, в том числе научную, что позволяет в лингвистике, например, соотнести разновидности понимания и виды текстов, выявить ошибки в действиях и дать их описание:

«Лингвистика текста — лишь переотражение риторики и герменевтики. Именно задачи этих двух деятельностей создают единство множественности воздействий, когда растягивающаяся нить оказывается способной подминать под себя и повторы, и метафоры, и значащую длину синтагмы, и делимость текста на композиционные части — конструкты, которые вне текстопостроения и понимания имеют друг к другу весьма малое отношение.» [Богин ОСП]

«Для лингвистики важнее обнаружить не общности, а различия типов понимания текста, потому что именно выявление типологических различий позволяет трактовать деятельность понимания системно, т. е. не как «единообразный процесс» рецепции текста, а как упорядоченный набор соотношений между разновидностями понимания и разновидностями текстов» [Богин ОСП]

«...Лингвист в состоянии трактовать именно такие предметы, как „заключенные в тексте и/или реципиенте

источники именно данного понимания именно данного текста“, или „непонимание данного образца речевой цепи в силу неумения обращаться с такой-то формой в тексте“, или „мера полноты понимания данного текста в зависимости от развитости данного индивида в качестве языковой личности“ и т. п. Такая возможность открывается постольку, поскольку лингвист соотносит содержательность текста с его формальными средствами, т. е. берет и текст, и его понимание непосредственного как предмет человеческой деятельности.» [Богин ОСП]

Для филологической герменевтики в традиции Тверской школы характерно представление деятельности понимания как соотнесения средств построения текста с различными типами понимания и схем действия целью распремечивания смысла на основе общих ситуации, средств и представлений, описание и нормирование схем действий на основе организованностей рефлексии:

«...Процесс схемообразования для действия при понимании обеспечивает логически и социально адекватное развертывание смыслов и текстовых средств, не зависящее от случайных психических ассоциаций, от идиосинкразий, от субъективизма. Лишь глухое и болезненное непонимание приводит к разрывам в растягивании смыслов — разрывам такого рода, когда действительно начинают доминировать не признаки человеческого действия, а признаки самотечных процедур — ассоцианизм и субъективизм. Очевидно, схемообразование не „психично“, а деятельностно.» [Богин ОСП]

«Рефлексивные процессы продуцента и развитого реципиента высококачественного текста культуры имеют много общего. Особенно важно, что успех текстопостроения и текстовосприятия во многом зависят от того, в ка-

ких поясах СМД (по базовой схеме, разработанной Г. П. Щедровицким) происходит фиксация (объективация) рефлексии. Эти фиксации образуют довольно сложную мозаику, при реализации которой (в любой из организованных рефлексии — в текстопостроении, понимании, возникновении собственно человеческого чувства и т. д. и т. п.) восстанавливается и создается множество частных элементарных смыслов, т. е. конфигураций связей и отношений между всеми составляющими соответствующих ситуаций как коммуникации [4], так и деятельности участника коммуникации (и продуцента, и реципиента, и интерпретатора, и критика, и педагога, и режиссера и т. д.).» [Богин ОСП]

Деятельность понимается системно, как комплекс взаимосвязанных типов деятельности понимания соотносимых с типами текста:

«Деятельность языковой личности весьма различна при разных типах понимания текста. Вместе с тем границы между соответствующими разновидностями деятельности языковой личности складываются таким образом, что становятся возможными взаимопереходы этих разновидностей, нужные для деятельности языковой личности в целом.» [Богин ОСП]

«...В рече- и мыследеятельности сложился определенный стандарт переходов от семантизирующего понимания к двум остальным (особенно к когнитивному), чему очень способствует и относительность границ между типами понимания, и принципиальная противопоставленность всех этих типов понимания текста по существу, с точки зрения всей системы человеческой деятельности.» [Богин ОСП]

«...За каждым из типов понимания стоит определенная подсистема деятельности языковой личности. Эти подсистемы деятельности языковой личности очень существенно различаются, в том числе и по отношению к тексту. Для семантизирующего понимания текст выступает как упорядоченная последовательность знаков, для когнитивного — как упорядоченная передача содержаний, для распремечивающего — как опредмеченная субъективность, опредмеченный мир смыслов, в котором живет человек» [Богин ОСП]

Схемы в статье заимствованы из: [Комаров].

Литература

1. Комаров С. В., Кордон С. И. Основы методологии: системно-деятельностный подход. Пермь: Изд-во Перм. гос. у-та, 2005. 384 с. ISBN 5—8241—0381-х.

2. Щедровицкий Г. П. «Естественное» и «искусственное» в развитии речи-языка // Основные проблемы эволюции языка. Самарканд, 1966. Ч. 1.

3. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М.: Стройиздат, 1975. С. 72—161.

4. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования речемыслительной деятельности. Вып. 3. Алма-Ата, 1974, с. 12—28.

Задержка рефлексивная

Содержательно очень богатое «бытовое» освоение мира у человека опирается на подобные быстродействующие антиципирующие схемы, лежащие в основе техник понимания — способов рефлексивного действия при встрече человека с герменевтической

ситуацией, предполагающей возможность непонимания и поэтому требующей для дальнейшего движения того, что В. П. Литвинов назвал «рефлексивной задержкой»:

«Только в результате рефлексивной задержки я имею дело с действительностью понимания, как задачи, и совершаю мысленное усилие, называемое „пытаться понять“. В случае его успешности я „совершил акт понимания“. Здесь обо мне равно можно утверждать, что я „понимаю“, и что я „понял“. Безразличность утверждения или отрицания на дорефлексивной стадии и синонимия настоящего несовершенного с прошедшим совершенным на послерефлексивной стадии характеризует не столько семантику глаголов понимания, сколько особый статус феномена понимания. До рефлексии „мне понятно“, это — некоторое состояние во времени, определяемое культурной нормой понимания, организующей моё адаптивное существование; после рефлексии „я понимаю“ — это процесс моих усилий по интерпретации мира, где культурная норма оказывается недостаточной. Понимание как культурно-нормативный феномен едино, но до рефлексии понимание владеет мной, а после рефлексии я владею пониманием. В акте рефлексии мы становимся видящими в каком-то ином смысле, чем до этого акта.» [1: 16]

Преодоление неизвестности есть преодоление рефлексивной задержки, «момента рефлексивного отрыва мыслящего Я от его непосредственного бытия-в-ситуации» [1: 15]. Рефлексия предполагает остановку коммуникативного процесса в точке, требующей его осмысления и переход в метакоммуникацию по поводу речи. Это позволяет артикулировать значение, слово, речевой акт как отдельную данность, которая после этого может суще-

ствовать между нами как нормированная определённая единица языка.

Литература

1. Литвинов В. П. Рефлексивная задержка как вход в пространство содержания // Понимание и рефлексия. Материалы Первой и Второй Тверских герменевтических конференций. Ч. 2. Тверь: ТвГУ, 1992. С. 14—19.

Знак

Отношения знак — значение — смысл достаточно сложны. Значение фиксирует отношение знака к реальности, а смысл сам есть реальность, значение — передача реальности знаком, а смысл есть реальность. Знак рассматривается единица действия в процессе понимания, а в практической деятельности носителя языка он выступает как сигнал действительности, а тем самым и деятельности.

«Понимание начинается там, где возникает знаковая ситуация, оно восходит к знаковым ситуациям, хотя и не сводится к ним. Понимание текста есть всегда понимание некоторого идеального как предмета освоения: знак двупланов, он обозначает не вещь, а ее психическое представление. Поэтому содержательность текста всегда идеальна, хотя, разумеется, большинство текстов при обращении на них опыта личности приводят к знанию вещей вполне материальных.» [Богин ОСП]

«Единства смыслов и средств могут трактоваться как знаки. Это действительно „знаки“, но не „знаки институированные“, а, по выражению Г. П. Щедровицкого (лекция в МИСИ 25.03.1989), „знаки как творения“. Эти единства смысла и средства имеют тенденцию выступать в качестве естественных квазиприродных образований —

репрезентантов в тексте того, что квазиприродно, а именно — чувств, переживаний, взглядов, отношений человека. Такие знаки существуют в деятельности как единицы действия, причем они появляются везде, где есть произведения человеческой речи — от разговоров до печатных текстов. Спаянности знаков и средств, составляющие „мир смыслов“, включают и некоторое отношение человека к действительности и некоторую уникальность смысла у каждого из „живущих в мире смыслов“». [Богин ОСП]

«Средства текстопостроения имеют знаковый характер. Они могут восприниматься так же, как воспринимаются все другие знаки, — оставаться незамеченными при тенденции замечать только содержания и смыслы. Таким образом, значение, денотация, референция, экстенционал — это область проникновения в содержательную сторону языковых знаков, это знание знаков, тогда как в смыслах опредмечено понимание ситуаций. Термины „сигнификат“, „десигнат“, „интенционал“ относятся к этой сфере, сюда же надо отнести и „подтекст“ — еще один синоним „смысла“». [Богин ОСП]

«Для семантизирующего понимания текст выступает как упорядоченная последовательность знаков, для когнитивного — как упорядоченная передача содержания, для распредмечивающего — как опредмеченная субъективность, опредмеченный мир смыслов. [...] Процессы семантизирующего и когнитивного понимания имеют много общего; эта общность, в частности, лежит в области замещений. Если в мире материи происходит замещение вещи знаком, то в мире сознания происходит замещение образа вещи образом знака, и работа понимания заключается в изучении систем образов знаков. Без этого

замещения и без этого изучения нет мыследеятельности вообще, но все же разные типы понимания имеют разную ориентированность при представлении знаковых форм.» [Богин ОСП]

«Понимание начинается там, где возникает знаковая ситуация, оно восходит к знаковым ситуациям, хотя и не сводится к ним. Понимание текста есть всегда понимание некоторого идеального как предмета освоения: знак двупланов, он обозначает не вещь, а ее психическое представление. Поэтому содержательность текста всегда идеальна, хотя, разумеется, большинство текстов при обращении на них опыта личности приводят к знанию вещей вполне материальных.» [Богин ОСП]

Знание

Знание рассматривается как одна из организованностей дискурсивной рефлексии над ситуацией и носит индивидуальный характер. Знания, как уже существующие, так и создаваемые задействованы в процессах когнитивного понимания, среди них можно выделить: практико-методические; конструктивно-технические; собственно научные.

«Говоря о субстанциальности понимания, надо знать, что „сотворение миров“ возможно только потому, что „в онтологиях реальности не различимы „мир“ и „представления о мире“. Мир переживается непосредственно, как данное актуально. Мир таков, каким я его представляю, и эти представления бытия бытийствуют как знания, практическое назначение которых — организация жизнедеятельности“ [Богин ОСП]

«Понимание замирает в содержательном знании, в то время как при встрече с переживаемыми смыслами целью является по преимуществу само осмысленное (значащее)

переживание. Иначе говоря, при когнитивном понимании чередуются понимание и познание, при распредемечающем понимании преобладает собственно понимание. Видимо, здесь и лежит граница между субстанциями — пониманием и знанием.» [Богин ОСП]

«Существенно, что рефлексивная реальность, вырастающая из жизненного опыта человека, оказывается особенной у каждого конкретного индивида, поскольку каждый индивид по-своему переживает мир и по-своему усваивает его. [...] Наука, как она отпечатывается в рефлексивной реальности, вторична по отношению к опыту базовых переживаний. Наука лишь объясняет это первичное и меняет отношение к нему. Его — пусть и выросший из опыта — абсолютный источник всего „моего мира“. Иначе говоря, никакой рефлексивной реальности ни у кого не было бы, если бы эта реальность не выросла из индивидуальной (и социальной) жизне- и мыследеятельности. Направленная рефлексия как раз и обеспечивает возврат к тем смыслам, которые предшествуют научному знанию» [Богин ОСП].

Значение

Значение рассматривается с деятельностной точки зрения как частичная организованность рефлексии. Значения полагаются как общие для всех, в отличие от смыслов, которые индивидуальны и характеризуются экстенциональностью, то есть обращенностью на денотат (референт).

«Определяя „смысл“ и „значение“ как понятия, необходимые при рассмотрении понимания как субстанции, мы должны прежде всего решить, для описания каких действий это нужно. Г. П. Щедровицкий [4 :87] считает, что „рассмотреть „смыслы“ и „значения“ с деятельност-

ной точки зрения — это значит прежде всего ввести и изобразить в соответствующих схемах такие *системы деятельности* (или системы, принадлежащие к деятельности), относительно которых „смыслы“ и „значения“ являются *элементами и частичными организованностями*; это даст возможность выводить затем *функции* и *основные характеристики строения* этих элементов, исходя из наших представлений о процессах и механизмах функционирования и развития систем деятельности“. Не подлежит сомнению, что мы имеем возможность выполнить это существенную рекомендацию Г. П. Щедровицкого: и смыслы, и значения являются для нас частичными организованностями рефлексии, тогда как выше этих частичных организованностей стоит более крупная организованность — *понимание*. Нам сейчас надо начать с разведения, противопоставления частичных организованностей — значения и смысла.» [Богин ОСП]

«... эти отношения (знак — значение — смысл) достаточно сложны. Значение фиксирует отношение знака к реальности, а смысл сам есть реальность. Можно сказать и так: значение — передача реальности знаком, а смысл есть реальность. Понимание смысла имени не означает, что его значение обязательно известно. Анализ смысла слов не всегда выявляет их значения.» [Богин ОСП]

«Понимание в принципе возможно как социально существенное явление потому, что предмет первоначальной фокусировки «понимание — значение» как знание о референте принадлежит всему обществу. Значение — мостик между знаком и смыслом.» [Богин ОСП]

«Значения общи для всех, смыслы же принадлежат (или передаются) кому-то, причем это происходит в определенное время. Добавим, что эта принадлежность или

передача имеет место еще и в определенной ситуации. [...], Фреге был первым, кто противопоставил смысл (он назвал его мыслью) и референцию (отнесенность знака к означаемому). Представление об истинности было приписано референции. По Фреге, имена обозначают (*bedeuten*) значение и выражают (*ausdrucken*) смысл.» [Богин ОСП]

Значение определяется не только референцией, но и *референциальным потенциалом* — множеством ситуаций, к которым данный знак приложим. Чем больше референциальный потенциал, тем богаче значение, что сказывается разворачивании как содержания, так и смысла.

«Значение экстенционально. По Б. Расселу [2: 324—328] и Р. Карнапу [1: 46—48], экстенционально то выражение, в котором „экстенсия“ (обращенность на денотат) непременно есть функция экстенсий его семантически важных частей. Экстенсия и есть истинностная ценность выражения.» [Богин ОСП]

«Модальность — лишь начальный элемент конструкции смысла, но это, во всяком случае, не элемент значения, не элемент экстенционала. Экстенционал (референция) — это область предметной приложимости для единицы языка, особенно же для слова. Для предложения это есть область логической валентности. Значение — это экстенсия (распространение) предиката на индивиды.» [Богин ОСП]

Многозначность

Начало смысла — в различии языковой и речевой многозначности, благодаря этому различию возникают текстовые ситуации.

«Речевая многозначность — „естественное следствие знакового характера слова — единицы с неоднородным содержанием, во взаимодействии с функциями высказыва-

ния, в котором слово используется в речи“. Неоднозначность слова в речи (в тексте) есть одно из начал смыслообразования; она обусловлена и разнородностью контекста, приводящей к реализации разных семантических потенциалов слова, и малоинформативностью (= неопределенностью) контекста, благодаря чему у реципиента мало данных для установления некоей единственной семантической программы. Поэтому возникают дополнительные условия для субъективного выбора — важнейшей инстанции смыслообразования.» [Богин ОСП]

Литература

1. Carnap R. Meaning and necessity. Chicago, 1956.
2. Frege G. On sense and reference // Readings in Semantics. Urbana, 1974.
3. Russel B. An inquiry into meaning and truth. New York, 1940.
4. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Проблемы семантики. М., 1974.

Идеальное

Понятие «**идеального**» в работах Г. И. Богина, собранных в рукопись-монографию «Обретение способности понимать», присутствует во всех ее разделах и связано с работой над понятием смысла, его составляющих, его усмотрения и построения.

Фундаментальное открытие Готтлоба Фреге показало в 1892 году, что **идеальное** в тексте состоит не только из значений (формантов содержания), но и из смыслов.

Существование **идеального** не отрицается, но «тесно увязывается с природой»: например, говорят, что идеальное находится «в мозговых нейродинамических системах» [1: 144] — **идеальное** рассматривается в связи с противопоставлением интендирования

как рефлексивной техники понимания и т. н. «естественным пониманием» на основе отражения.

Идеальные реальности — частные смыслы как реальности сознания, чувствования и воли.

Путаница между содержаниями и смыслами и произвольное употребление терминов привели — даже в условиях веры в то, что из содержаний и состоит все **идеальное** в тексте — к тому, что ни о смысле, ни о содержании не удалось сказать того, что давно уже очевидно.

Передача или построение содержания начинается с *указания* на референт текстовой единицы, входящей в пропозицию. Референт, денотат, экстенционал — первая сфера создаваемого и воспринимаемого **идеального**.

Идеальное образует *ноэму* как минимальную единицу идеального при образовании как содержаний, так и смыслов

К содержанию относятся «пространственные сообщения», «темпоральные сообщения», передающие некоторую «объективность». Что касается смыслообразования, то здесь категории *с теми же именами* обозначают лишь «переживаемую **идеальность**», а не объективную и квазиобъективную реальность.

Понимать — это значит: *осваивать идеальное*. Собственно, и вся герменевтика есть *наука об освоении идеального*. В этом освоении есть свои правила, коль скоро **идеально** понимаемое принимается за субстанцию.

Смыслы — **идеальные** предметы, подлежащие пониманию наряду с содержаниями и существенно отличающиеся от последних. Смыслы *образуют реальность* смыслов — так же, как содержания образуют реальность содержания. Существенно, впрочем, что содержания тоже могут осмысливаться, вследствие чего можно говорить о «смысле содержания», как и о смысле многого другого — как идеального, так и предметного. Все, что несет смысл, со-

ставляет действительность мышления. Действительность мышления — это мир смыслов, мир **идеальных** объектов.

Смысл есть **идеальное**, то есть он составляет содержательную сторону (содержательность — в единстве смыслов с содержаниями) деятельности, и он же произведен от субъекта как субъекта освоения мира

С этой точки зрения смысл есть «объективная мыследеятельная форма» [5], т. е. нечто такое, что можно исчислить, классифицировать, запрограммировать, понять, сформировать и пр. Все эти действия существенны и для риторики, и для герменевтики, и для педагогики, с точки зрения которых очень важно, что смысл и вообще **идеальное** «существует как деятельная способность человека» [3: 222]. Социальный характер понимания как момента трансляции культуры может стать предметом герменевтического знания и герменевтической работы только в силу того, что «**идеальное** существует не в природном, а в общественном теле» [4: 104].

...Мы, конечно, берем **идеальное** не как натуральный объект, а как смысл и смыслы в рамках текстов культуры.

Рефлексия над знаковой памятью выводит поэтому на **идеальное**, на содержательность, т. е. на то, что и подлежит в тексте пониманию.

Понимание имеет распредмечивающий характер в том отношении, что реципиенту даны непосредственно не смыслы (**идеальное**), а их превращенная предметная форма (средства построения текста).

Гегель писал: «Вещь есть, конечно, в себе и для себя, она равна себе самой, но это единство с самой собою нарушается другими вещами; таким образом сохраняется единство вещи и в то же время сохраняется инобытие вне ее, равно как и вне сознания»,

т. е. **идеальное** существует объективно, в виде метаединиц, вне зависимости от его осознания.

«Субъективное» и «**идеальное**» в определенном отношении появляются ранее социальности и, следовательно, ранее сознания — одного из образующих ее элементов». Сознание **идеального** возникает позже, чем само **идеальное**. Э. Г. Классен [4: 132]: пишет «Постижение **идеального** — сложный и противоречивый процесс. Первоначально сознание его просто не замечает, а когда замечает, не признает в нем свое творение». Ибо **идеальное** появляется не из сознания, а из совместной деятельности людей. «Возникнув, **идеальное** воздействует на поведение людей, хотя последние это и не осознают».

Уже Кант показал, что **идеальное** (как производимое, так и понимаемое) обладает способностью изменяться по мере своего развертывания.

Это **идеальное** — предмет, а не «объект», не «объективная данность», а та данность, которая дана изучением, исследованием, наблюдением, выдумыванием, проектированием, чем угодно таким, что заканчивается некоторым идеализированным представлением.

Рефлексия над знаковой памятью выводит поэтому на **идеальное**, на содержательность, т. е. на то, что и подлежит в тексте пониманию.

Литература

1. Альжанов Р. Г. К проблеме гносеологического статуса категории идеального // Философские науки. 1985. № 2.

2. Богатырев А. А. Текстовая эзотеричность как средство оптимизации художественного воздействия. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Тверь, 1996

3. Ильенков Э. В. Идеальное // Философская энциклопедия. Т. 2. М., 1962.

4. Классен Э. Г. Идеальное: Концепция Карла Маркса. Красноярск, 1984.

5. Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. М., 1968.

Импликационность

Экспликационность и **импликационность** — это бинарное противопоставление текстообразующих средств введено в науку Ю. М. Скребневым. Экспликационность и импликационность в отношении художественных текстов были изучены и представлены в работах М. В. Обориной.

В рукописи эти понятия рассматриваются во всех частях работы в составе техник понимания как условие для оптимизации как текстопостроения так и текстовосприятия, а также при рассмотрении метасредств (см. в наст. тексте).

Экспликационность/ **импликационность** — это средства текстообразования, которые категоризируются и образуют метасредства (другие метасредства: избыточность/ энтропийность текста, его, актуализованность/ автоматизированность средств выражения, соотношение формы формальной и формы содержательной (по Гегелю), соотношение „автор/ текст“, соотношение „вымысел/ текст“, виды словесности, соотношение подъязыков и соответствующее соотношение стилей).

Хороший художественный текст, в отличие от текста научной прозы, ориентирован на преобладание не экспликационности, а, наоборот, **импликационности**.

Оптимизация меры соотношения экспликационности и **импликационности** — важное условие как лучшего усвоения материала сообщений для когнитивного понимания.

Литература

1. Оборина М. В. Понятие «импликационная и экспликационная тенденции текстопостроения» как средство интерпретации текста. Автореферат дис. ... кандидата филологических наук. М., 1993

2. Оборина М. В. Стилеобразующий потенциал экспликационной и импликационной тенденций текстопостроения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 104—116.

3. Скребнев Ю. М. Введение в коллоквиалистику. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. 210 с.

4. Скребнев Ю. М. Коммуникативная функция языка и коммуникативность речевых актов. // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький, 1987.

Индивидуация

Индивидуация рассмотрена в составе техник понимания текста (0) как основание для схемопостроения при усмотрении смыслов текста. Более подробно **индивидуация** рассматривается в части 4 ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПОСОБА ЧТЕНИЯ В КОНКРЕТНЫХ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ.

Одна из важных проблем филологической герменевтики — **индивидуация** читаемого, т. е. усмотрение существенных признаков материала, осваиваемого при слушании или чтении. Несомненно, признаки текста — важнейшее основание **индивидуации**, но столь же несомненно и то, что в герменевтическую ситуацию входят отнюдь не только признаки текста.

Индивидуация — усмотрение и предвидение способа дальнейшего действия с текстом. Одна из форм **индивидуации** — жанроопределение. Это одна из «сильных» техник понимания.

Индивидуация — это усмотрение того, что уникально принадлежит именно данной разновидности текстов и при этом общественно признается уникальным для данного места и времени. Если в обществе принято, что данный вид есть вид именно художественной словесности, то и поведение реципиента должно соответствовать такому представлению.

Термин «**индивидуация**» берется здесь как термин логики, а не термин К. Г. Юнга, обозначающий в психоанализе внутреннее развитие личности. **Индивидуация** — это указание общего в отдельных метаединицах и простых единицах в рамках динамической схемы, развертываемой в дробь текста. **Индивидуация** указывает, чем данное схеморазвертывание отличается от всякого другого.

В самом широком смысле **индивидуация** есть «процедура, которая позволяет отличить одну вещь от другой» [4: 12]. Принципиально различаются действия при **индивидуации** содержаний и при **индивидуации** смыслов.

Индивидуация есть одна из ипостасей рефлексии. Именно эта ипостась одновременно дает переживание свободы читателю, фактически ограничивая плюрализм пониманий.

... **индивидуация** как акт разделена между продуцентом и реципиентом, и к тому — и это особенно важно — что индивидуация есть указание о способе *дальнейшего* чтения.

Способы **индивидуации** — по способу развертывания образа автора, путем подведения под известный жанр или под тот или иной тип текста, на основе типа соотношенности смысла и формы.

Дескриптивность **индивидуации** напоминает нам о множественности жанров. Не случайно **индивидуацию** сравнивают с упорядочиванием множественности научно-физическими теориями.

Есть принципиальная разница между результатами **индивидуации** целого произведения и результатами **индивидуации** дроби текста, что связано с тем, что чем меньше индивидулируемый отрезок текста, тем больше контаминированность схем действия при понимании, а ведь схема **индивидуации** — все же всего лишь разновидность таких динамических схем.

Среди многих критериев, по которым различаются акты **индивидуации**, заслуживает внимания различие по принципу осознанности/ неосознанности собственно акта. Отсюда — различии **индивидуации** (а) научно-интерпретационной, полученной на основе дискурсивного осознания текстовой ситуации; (б) непосредственно-реципиентской.

Индивидуация — завершение схемообразования при понимании, она показывает не только то, чем текст является, но и — что часто еще важнее и в еще большей мере ограничивает необоснованный плюрализм — чем текст НЕ является [5: 137—138].

Индивидуация есть жанроуказание, а жанр является одной из частных интеллектуальных систем.

Индивидуация обладает и должна обладать достаточной мерой неопределенности.

Необходимо оговорить, что **индивидуация** текста и дроби текста имеет национальные особенности — например, в странах английского языка жанроопределение несколько отличается от жанроопределения в России.

Литература

1. Богатырев А. А. Индивидуация интенционального начала беллетристического текста. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Тверь, 2001
2. Богатырев А. А. Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетристического текста. Тверь, 2001.

3. Оборина М. В. Текстопостроение в ретроспективной и проспективной индивидуации художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 174—180.

4. Петров В. В. Проблема указания в языке науки. Новосибирск, 1977.

5. Kent Th. L. Interpretation and genre perception // Semiotics. 1985. V. 56, No. 1—2.

Интендирование

Рассматривается как одна из ведущих («сильных») техник понимания в части рукописи «Введение в филологическую герменевтику».

«Описание работы техники **интендирования**: Луч рефлексии проходит через нашу рефлексивную реальность, в результате чего продолжение этого луча обрастает множеством ноэм (минимальных единиц смысла) и в таком виде луч рефлексии выходит к тем базовым то посам (метаметасмысловым образованиям) нашей онтологической конструкции („духа“), которые родственны вводимым комплексам ноэм. Назовем такую технику понимания (= усмотрения смыслов) **интендированием**. **Интендирование** не требует от реципиента мучительного перевоплощения в обуреваемого страстями персонажа, но позволяет понять его состояние — временное перевыражение его смыслового мира в представленных текстом обстоятельствах.

Техника **интендирования** разрабатывалась Св. Ансельмом Кентерберийским в связи с проблемой существования Бога. **Интендирование** — создание направленно-сти рефлексии для указания на „топосы духа“ — отправные точки вовне-идущего луча рефлексии. Техника **ин-**

тендирования — это техника указания на экзистенциальные смыслы, почти одинаковые у всех представителей рода людского. Именно техника **интендирования** обеспечивает усмотрение других менталитетов (национальных или индивидуальных) на основе фронтальной мобилизации всех средств рефлексивной реальности („души“) как отстойника опыта.

Например, понять человека — это построить модели, восстанавливающие его метод **интендирования**, состав его онтологической конструкции, манеру смыслопостроения и смысловосприятия в типичных наборах ноэматических ситуаций.

Усмотренное выступает для реципиента как смысл — смысл-воспоминание, смысл-напоминание, смысл-отношение, смысл-переживание (в том числе и значащее переживание) и пр.

База **интендирования** — конфигурация связей и отношений между ноэмами.»

Литература

1. Соловьева И. В. Интендирование как деятельность и основа интерпретации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 9. С. 109—113.

Интенционал и интенционал

Понятие **интенционал** рассмотрено главным образом в главах о субстанциальной и процессуальной сторонах понимания, при различении смысла и значения.

В. П. Литвинов [9: 24] характеризует **интенционал** как набор содержательных характеристик, экстенционал — как набор референциальных характеристик и добавляет: «Семантика слова характеризуется значением, а семантика предложения — смыслом».

Смысл характеризует одну ситуацию, не распространяясь на другие, поэтому считается, что смысл **интенционален**, тогда как значение экстенционально.

Умберто Эко [2] показал, что противопоставление значения (denotation) и смысла (meaning), экстенционального и **интенционального** восходит к Аристотелю, позже — к Боэцию и Абеляру. Экстенциональный подход прослеживается от Уильяма Оккама, через поворотный пункт — теорию знаков Роджера Бэкона, далее — в возрождении идей Оккама в мысли Джона Стюарта Милля пять веков спустя. В XIX в. проблема разрабатывалась Готтлобом Фреге, в XX — Карнапом, Монтегю и др. По Карнапу, и смыслы, и значения — это „концепты“. Концепт — постулированный абстрактный объект. Он включает определенные свойства, отношения, а также „индивидуальные концепты“, т. е. то, что у индивида соответствует концепту.

В связи с проблемой противопоставленности значения и смысла существует и проблема противопоставления экстенциональности и **интенциональности**. Значение экстенционально. По Б. Расселу [4: 324—328] и Р. Карнапу [1: 46—48], экстенционально то выражение, в котором „экстенсия“ (обращенность на денотат) непременно есть функция экстенсий его семантически важных частей. Экстенсия и есть истинностная ценность выражения. Так, выражение „Георгий не может не быть“ верно, если Георгий — человек и при этом „люди не могут не быть“. Контекст такого рода — экстенционален (ситуация текстопостроения). Все остальные типы выражений и контекстов **интенциональны** [7: 22]. Первый признак **интенциональности** — модальность.

Смысл состоит не только из модальности: модальность — лишь начальный элемент конструкции смысла, но это, во всяком случае, не элемент значения, не элемент экстенционала. Экстенционал (референция) — это *область предметной приложимости*

для единицы языка, особенно же для слова. Для предложения это есть область логической валентности [6]. Значение — это *экстенсия* (распространение) предиката на индивиды.

Смысл как *интенсия* — источник экстенсий (по Фреге). **Интенсия** включает в себя способ данности экстенсии. **Интенсия** — *умственный* критерий, „благодаря которому можно применить или отказаться применять данное выражение при наличии представленных вещей или ситуаций“ [3: 242]. **Интенсия** определяет не только индивидуальную экстенсию, но и весь круг *возможных* экстенсий.

Значение существует в языке, смысл — в дискурсе [5]. Поэтому значения только социальные, но оторваны от индивидуальных субъективностей. Именно по этой причине они не дают возможности охватить сущность. Охват сущности требует рефлексии, организованность которой есть смыслопостроение. Смысл социален, но при этом и личностен. Он — часть человеческого индивидуального бытия, *разделенного с другими*.

Таким образом, значение, денотация, референция, экстенсионал — это область проникновения в содержательную сторону языковых знаков, это *знание знаков*, тогда как в смыслах отмечено *понимание ситуаций*. Термины «сигнификат», «десигнат», «**интенсионал**» относятся к этой сфере, сюда же надо отнести и «подтекст» — еще один синоним „смысла“, но употребляемый с некоторой таинственностью.

Передача или построение содержания начинается с *указания* на референт текстовой единицы, входящей в пропозицию. Референт, денотат, экстенсионал — первая сфера создаваемого и воспринимаемого идеального. Вторая сфера — сигнификат, **интенсионал**. Референция соотносительна с первой из двух сфер, смысл — со второй. Слово «значение» (meaning) в русском иногда (и необоснованно), в английском — почти всегда, употребляя-

ется и как относящееся к экстенсионалу, и как относящееся к интенционалу [11: 11]. Здесь используются латинские термины: *extensio* — растяжение, т. е. распространение на однородное, равнозначаемое, *intensio* — натяжение, т. е. сосредоточение на единичном, нигде более не означаемом. Экстенсиональное, денотатное тесно связано с содержаниями.

Литература

1. Carnap R. *Meaning and necessity*. Chicago, 1956.
2. Eco U. *Meaning and denotation* // *Synthese*. 1987. V. 73, No. 3.
3. Lewis C. J. *Modes of meaning* // *Philosophy and Phenomenological Research*. 1944. No. 2.
4. Russel B. *An inquiry into meaning and truth*. New York, 1940.
5. Todorov Tz. *Signfiance and meaning* // *Semiotica*. 1981, Supplement.
6. Карнап Р. *Значение и необходимость*. М., 1959.
7. Карпович В. И. *Системность теоретического знания*. Новосибирск, 1984.
8. Крюкова Н. Ф. *Диалектика смысла и значения в контексте герменевтической интерпретации* // *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Филология. 2009. № 4. С. 74—76.
9. Литвинов В. П. *Типологический метод в лингвистической семантике*. Ростов, 1986.
10. Петров Т. Г., Чебанов С. В. *Интенциональность, интенциональные алфавиты, интенциональные слова и словари* // *Актуальные проблемы современной когнитивной науки. Материалы шестой всероссийской научно-практической конференции с международным участием (17—19 октября 2013 года)*. Иваново: ОАО «Изд-во «Иваново»», 2013. С. 239—266.

11. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения: Семиотическая грамматика. М., 1981.

Интенциональность и интенциональность

Рассматривается в тесной связи 1) с различением смысла и значения (см. Интенционал); 2) в связи с техникой усмотрения смыслов при направлении луча рефлексии, как основание понимания.

«**Интендиональный** объект оказывается осмысленным, несущим **интенциональность**. Как отмечают современные авторы (напр., [4:2]), положение Гуссерля об **интенциональности** недоступно и неполно без положения Фреге об **интенциональности**. Родство как этих учений, так и этих паронимических терминов — не случайность: **интенциональность** ситуаций действия при понимании, т. е. их смысловая субстанция и смысловой потенциал — проявление в произведениях речи того правила, что душевные (умственные) действия **интенциональны**. Как говорит Дж. Серль [5], **интенциональность** — это **интенциональность** второго порядка, она есть ориентированность на смысл — в противоположность ориентированности как на содержание (предицирование в рамках пропозициональных структур), так и на значение.

Действительно, **интенциональность** и **интенциональность** — два взаимодействующих параметра в системе филологической герменевтики. **Интенциональность** есть направленность пробужденной средствами текста рефлексии на „дух“, в результате чего из ноэм рождаются смыслы, интенциональность же есть эпистемологическая ориентированность на смысл как противоположность содержанию и значению. Смысл выступает как „та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или

восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения“ [2: 93—94].

Интенциональность сознания — основа **интенционального** характера действия при понимании текста: интенции указывают не на „объективные вещи“ и даже не на их „образы“, а на следы опыта рефлексирования над значащими переживаниями, достаточно отдаленные в мире онтологических картин от следов опыта рефлексирования над предметными представлениями. В частности, **интенционально-ориентированная** (смыслообразующая) рефлексия фиксируется в поясе чистого мышления (по базовой схеме СМД). Единство **интенциональной** установки сознания и **интенциональной** ориентированности понимания имеет ряд последствий — независимо от того, берется ли понимание процессуально или субстанциально.

Образование новых смыслов — одна из таких организованностей рефлексии. Смысловой характер, **интенциональность** ситуаций действия при понимании — это проявление в произведениях речи того обстоятельства, что действия разума **интенциональны**.

Процесс превращения компонентов рефлексивной реальности в минимальные единицы смысла и процесс накопления этих единиц лежит в основе **интенциональности** как направленности рефлексии: состоящий из нозем акт вовнутрь-идущей рефлексии оказывается направленным, т. е. интенциональным. Мысль об интенциональности основательно разрабатывалась в Средние века, причем складывающаяся методология понимания опиралась на очень основательную античную традицию.

В учении об **интенциональности** важное место занимает положение об „**интенциональном** несуществовании“, которое при этом является „существованием в понимании“. Такое **интенциональное** существование имеет,

например, единорог [3: 201]. Эта мысль очень стара. Так, уже Св. Ансельм Кентерберийский (1033—1109) то же говорил о Боге: он „существует в понимании (усмотрении)“. При этом исходили из идей Св. Августина (354—430), считавшего, что понимание и есть усмотрение (видение). Считалось, что интенциональность — характеристика акта, чаще — действия, выполняемого каким-то усилием чувства, мысли и воли (они представлялись в единстве) [1]. Еще Л. А. Сенека (4 до н.э. — 65 н.э.) пользовался термином *motus animi*, т. е. „возбуждение души“; **интенциональность** в конечном счете была направленностью не на „душу“, а на „дух“, который как раз и „возбуждался“ при совершении указания на тот или иной „топос духа“. С начала Нового времени термин „**интенциональность**“ исчез из литературы. Он был возобновлен Францем Brentano (1838—1917) в 1874 г. Для Brentano **интенциональное** — это направленное на нечто, на некоторую цель. По современным представлениям, эта направленность от рефлексивной реальности в сторону онтологической конструкции постоянна и образует процесс — ноэзис.

Более важным противопоставлением материального и **интенционального** оказалось для Эдмунда Гуссерля (1859—1938): **интенциональное** отношение сознания к объекту лежит не в мире „первичных объектов“ такого рода, как тяжесть камня, а в мире „вторичных объектов“ такого рода, как „мое *знание* о том, что у камня есть тяжесть“. Иначе говоря, вторичные объекты принципиально рефлексивны: они суть знание о знании, усмотрение усмотрения, переживание переживания, оценка оценки и т. п. Это и дает нам основание говорить об **интенциональности** не как „направленность сознания“, а как

направленности рефлексии. Рефлексия потому и дает *новое отношение* к опыту, что **интенциональность** несет в себе появление новых направленностей рефлексии.

Единство **интенциональной** установки при рефлексировании и **интенциональной** ориентированности понимания.

При характеристике **интенциональности** определенную значимость имеет понятие „горизонт“. Одно из определений горизонта — разброс возможных дальнейших переживаний одного и того же субъекта. Эти дальнейшие переживания могут представить тот же объект с разных точек обзора способами, совместимыми с содержанием данного переживания [6: XVI—XVII]. Другое определение горизонта — „размах возможностей, оставленных не использованными данным переживанием, возможные обстоятельства, в которых объект, представленный в переживании, облекается в различные дальнейшие свойства и отношения к другим объектам способами, совместимыми с тем, что предписывает состав переживания“ [там же]».

Литература

1. Грязнов Б. С. Логика, рациональность, творчество. М.: Наука, 1982.
2. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Проблемы семантики. М., 1974.
3. Chisholm R. M. Intentionality // Encyclopedia of Philosophy. New York; London, 1967. V. 4.
4. Harney M. J. Intentionality, sense and the mind. New York, 1984.
5. Searle J. R. Intentionality: An essay in the philosophy of mind. Cambridge, 1983.

6. Smith D. W., McIntyre R. Husserl and intentionality. Dordrecht, 1982.

Интенция

Исторический экскурс в историю понятия **интенции** и смену его наполнения, объяснение последствий этой смены, возвращения исконного содержания и значения этого факта.

«Понять произведение — значит строить систему смыслов в этих рамках. При этом смыслы зависят от того, каковы онтологические картины, указанные моей рефлексией (такое указание называется **интенцией**, указывание — интендированием, указанность — интенциональностью), а это зависит от того, каково то, что есть у меня „за душой“.

То, что не интенционально, не основано на рефлексии, на изменении материала и на нормативности — это не действие, а самотечная, чисто психологическая, чисто ассоциативная процедура. **Интенция** — не ассоциация, а (во всяком случае, в повествовательном тексте) „указание на мир“, на мир смыслов человеческого субъекта [2: 56]. Ж.-П. Сартр [4] даже говорит, что читать — это как бы присутствовать в театре, находиться „в присутствии мира“, каковым является художественная реальность произведения.

Для современников Иммануила Канта слово *intentio* сохраняло в себе способность пробуждать ученую рефлексию и над напряженностью познавательного или герменевтического акта, и над его протяженностью, и над его обращенностью на живое и движущееся, и над его указательной функцией, и над его способностью задействовать внимание и сознание, вообще „душу“ человека. И хотя мысль о рефлексии и психической ассоциации есть уже у

Декарта, все же и во времена Декарта, и несколько позже не было литературной традиции подменять представление об **интенции** представлением об ассоциации.

Заслуга феноменологии, начиная с Ф. Brentano, заключается в том, что в грамотной методологической литературе склейка **интенции** с ассоциацией вновь начала изживаться. После Второй мировой войны французские авторы сумели показать, что интенция — не ассоциация, а (во всяком случае, при действовании с повествовательным текстом) указание, в частности, на миры онтологических картин [2: 55]. Было отмечено, что читать текст — это как бы находиться „в присутствии мира“, каковым является художественная реальность соответствующего произведения, „быть свидетелем действия“ в таком мире или в таких мирах [3: 49—50]. Эти миры отличаются от миров материальных, но они также субстанциальны — в том отношении, что требуют понимания как субстанции.

Обыденность рефлексии никак нельзя отождествлять с ее единообразностью: „Мое усмотрение красоты“, „мое мнение о красоте того-то“, „мое желание, чтобы X наслаждался красотой того-то“ — это модусы объективной **интенции**, которую нельзя выразить, не сказав, что объект либо обсуждается, либо оценивается, либо понимается, либо воображается, либо живописно представляется, либо желается, либо является предметом наслаждения, объектом решения и т. д. и т. п. Это — модусы направленности рефлексии на онтологическую конструкцию, и каждый из модусов сопряжен с особыми и новыми значащими переживаниями субъекта [1: § 11]. Рефлексия потому и дает *новое отношение* к опыту, что интенциональность несет в себе появление новых направленностей рефлексии. Из разномодальной интенциональности происходят разные

организованности рефлексии — желание, другие собственно человеческие чувства, усмотрение (понимание), воображение, суждение, мнение.»

Литература

1. Husserl E. *Funfte logische Untersuchung*. Hamburg, 1975.
2. Merleau-Ponty M. *Sens et non-sens*. Paris, 1948.
3. Poulet J. *Phenomenology of reding* // *New Literary History*. 1969. October.
4. Sartre J.-P. *L'imaginaire*. Paris, 1940.

Интерииоризация

Интерииоризация рассматривается как 1) техника понимания и усмотрения смыслов; 2) как один из уровней развития языковой личности (см. наст. изд.).

Техника понимания, известная как **интерииоризация** контекста понимаемого (контекстная догадка) была изучена П. Я. Гальпериным (см. его теорию интерииоризации). Теория поэтапного формирования умственных действий Петра Яковлевича Гальперина — теория перехода (**интерииоризации**) внешней деятельности во внутренний план в процессе обучения. Была разработана в 1950 годы, однако ее истоки восходят к более ранним взглядам Выготского о развитии высших психических функций. Теория Гальперина представляет собой учение о процессах и условиях, определяющих формирование осмысленных действий, а на их основе — представлений и понятий об их объектах [1—3].

Интерииоризация — второй (после уровня правильности) уровень развития языковой личности, обеспечивающий цельность образа, подлежащего освоению: благодаря **интерииоризации** речевого акта обеспечивается целостность рефлектируемого образа ситуации: ведь именно второй уровень развития языковой личности обеспечивает носителя языка внутренним планом дискретного ре-

чевого акта. **Интериоризация** — это переход внешних (по отношению ко мне) связей и отношений — внутрь моей онтологической конструкции: здесь схемообразование выступает и как способ организации концептуального аппарата, придающий процессу организованный характер.

Литература

1. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: Доклад на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии). М., 1965.

2. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации // Вопр. психологии. 1966. № 6. С. 25—32.

3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236—277.

Интерпретация

Понятие **интерпретации** рассматривается в составе группы техник интерпретационного типа.

«Понимание — основная ипостась рефлексии, возникающая в момент фиксации (объективации, превращения в не-самоё-себя) рефлексии. Высказанная рефлексия есть **интерпретация**.

Понимание может углубляться по мере развития **интерпретации**. При **интерпретации** рефлексия обращена на понимание, она позволяет задействовать всё большее число онтологических картин, хранящихся в опыте, в рефлексивной реальности, что и приводит к углублению понимания благодаря **интерпретации**. В свою очередь, **интерпретация** над более глубоким пониманием неизменно трактует большее число форм текста, в которых опредме-

чены смыслы, и тем самым выводит к большему числу понимаемых смыслов. Движение между пониманием и **интерпретацией** все больше и больше обогащает освоенность содержательности текста — единства содержаний и смыслов.

У развитого читателя рефлексия, **интерпретация** протекают в снятом виде, то есть понимание восходит, но не сводится к осознанной дискурсивной рефлексии.

Единственной наукой, поистине владеющей методологией **интерпретации** как некоторым целым и методиками интерпретации на предметных образцах, является филология (и лингвистика, и критическая практика, и риторика, и герменевтика, и опыт изучения литературы и проч. и проч.).

Отказ герменевтики от овладения содержанием через воспринимаемую форму, восторг перед „прямым усмотрением“ смысла, пренебрежение операциями соотнесения смыслов и текстовых форм — один из источников того субъективизма в **интерпретациях**, который не изжит до сих пор.

А. Бёк (А. Voeckh, 1785—1884) считал, что задача филологической герменевтики и филологии в целом есть „узнание произведенного человеческим духом, т. е. узнавание познанного“. Здесь „индивидуальная **интерпретация**“ обращается на „субъективность, отраженную в речи“.

Поскольку *при интерпретации текста* переживания *рефлектируются сознательно* и становятся элементами знания о тексте, они могут быть достаточно точно описаны словесными средствами, обозначиться словами, т. е. выступить как *значащие переживания*. Очевидно, „интуитивность“ переживания не является единственным

способом его манифестации: интерпретация художественного текста — в принципе такое же *объяснение*, как и всякое другое, и оно так же необходимо в филологической деятельности, как объяснение необходимо в научной деятельности химика.

Рефлексия в большинстве случаев сама по себе не является **интерпретацией**, хотя **интерпретация** — это всегда есть высказанная рефлексия. Результаты понимания, в свою очередь, могут быть интерпретированы, и характерно, что **интерпретация** также представлена в трех типах: семантический парафраз, семантическая экспликация и рациональное смысловое конструирование [12]».

Литература

1. Галеева Н. Л. Параметры художественного текста и перевод. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. 154 с.

2. Галеева Н. Л. Понимание текста оригинала как компонент деятельности переводчика художественной литературы : автореферат дис. ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1991.

3. Колосова П. А. Игра слов как средство опредмечивания метасмысла „множественность интерпретаций“ в романе Б. Маклаверти „Grace Notes“ // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 4. С. 63—69.

4. Крюкова Н. Ф. Диалектика смысла и значения в контексте герменевтической интерпретации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 4. С. 74—76.

5. Крюкова Н. Ф. Интерпретация как конкретизация понимания // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 5. С. 89—95.

6. Крюкова Н. Ф. Перевод как интерпретация // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 2. С. 294—297.

7. Крюкова Н. Ф. Текстовая форма как средство интерпретации: герменевтическая диалектика понимания // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2015. № 32. С. 32—41.

8. Оборина М. В. Герменевтический подход в курсе интерпретации художественного текста при подготовке преподавателей начальной школы // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2005. С. 261—273.

9. Оборина М. В. Интерпретация текста в лингвистической подготовке // Слово и текст: психолингвистический подход. 2016. № 16. С. 84—97.

10. Соловьёва И. В. Виды интерпретации и основные функции культурологического комментария // Вестник Московской международной академии. 2018. № 1. С. 60—65.

11. Соловьёва И. В. Общие основания интерпретативной деятельности // Слово и текст: психолингвистический подход. 2012. № 12. С. 48—55.

12. Pasternack G. Interpretation. Munchen, 1979.

Интроспекция

Понятие **интроспекции** Г. И. Богин не обсуждал сколь-нибудь основательно в своих работах, однако, указывал на то, что обращение к **интроспекции** часто подменяло действительное изучение процессуальных сторон понимания его мистификацией.

«Поскольку „переживание содержится в выражении“ [З: VI: 31], оно постигается путем интуитивного „проникновения в жизнь“. При этом от внимания Дильтея не ускользнуло, что понимание собственных переживаний и понимание чужих переживаний — не одно и то же, поэто-

му были предложены разные „герменевтические методы“ — **интроспекция** и эмпатия. Эти „методы“ тесно объединялись: понимание трактовалось как „нахождение Я в Ты“ (поскольку „дух понимает лишь то, что он создал“) и как „выражение жизни“.

В этом направлении герменевтики содержалось, хотя и в мистифицированной форме, определенное рациональное зерно. *Во-первых*, текст рассматривался как „письменная фиксация субъективности“. Это определение верно применительно к художественным текстам. *Во-вторых*, для филологической герменевтики существенно, что индивидуальное становление знания при понимании (или непонимании) текстов разного типа протекает по-разному.

Смыслы — не „форма существования материи“: они характеризуются как „данности сознанию“. Человек обычно в состоянии сказать, почему и как он усмотрел тот или иной смысл, т. е. может „отчитаться“ о результатах рефлексии. Поэтому поэма всегда „схвачена“ мыследействием. Это не **интроспекция**. **Интроспекция** следит за активностью сознания, а не за ее объективным коррелятом — нозмой, смыслом или метасмыслом. В частности, **интроспекция** лишь детализирует процесс усмотрения смысла, который уже усмотрен благодаря рефлексии и только рефлексии.

Гуссерль [4: 116] отмечает, что феноменология рассматривает не *Dasein*, а сущность. Поэтому она не **интроспективна**, а рефлексивна. Индивидуальное, усматриваемое психологическим или интроспективным путем — это не сущность, хотя при изучении индивида можно найти, конечно, и *его* сущность.»

Литература

1. Чебанов С. В. Система техник понимания Г. И. Богина // Понимание и рефлексия в России. Тезисы докладов на международной научно-практической конференции. 2019. С. 133—134.

2. Чебанов С. В. Сознание и техники понимания // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 238—244.

3. Dilthey W. Diltheys gesammelte Schriften. Bd. 6: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Hälfte 2: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik 1924

4. Husserl E. Phenomenology and the crisis of philosophy. New York, 1965.

Интуиция (интуитивность)

К интуиции Г. И. Богин обращается как к технике понимания, связанной с рефлексией, и являющейся по сути ее «снятым» результатом. Рефлексия обыденная переходит в дискурсивную. Также, рефлексия дискурсивная может переходить в обыденную, то есть переход от осознанности (в ситуации интерпретации) к „интуиции“ в ходе непосредственного исполнения текущей работы понимания текста, ситуации, человека и пр.

Именно **интуиция** способна деуниверсализировать дискретность процесса становления знания. Эта дискретность, будь она универсальной, могла бы оказаться причиной невозможности понять не только связный и цельный текст, но и любую идеальную реальность, взятую в ее целостности.

Отношение к **эмпатии** в работах Г. И. Богина тоже скорее критическое и это явление рассматривается в составе второстепенных техник, которые могут усиливать основные техники. Так, об эмпатии говорится в связи с техникой выхода к пополнению

системы чувств, добавка к мироощущению, что ведет к появлению **эмпатии**.

Эмпатия часто выступает как то, отличает понимание от объяснения. Впервые термины „объяснять“ и „понимать“ были противопоставлены Й. Дройзенем в середине XIX века [2], причем первый термин был привязан к естествознанию, второй — к общественным наукам.

«Начались поиски „метода понимания“. Таковым было объявлено „вчувствование“ (эмпатия) [4]. Соответствующие теоретические идеи были синтезированы и развиты В. Дильтеем (1833—1911), который во множестве работ проводит ту мысль, что в „науках о духе“ (Geistwissenschaften) понимание равно переживанию, а потому герменевтика есть „понимающая психология“, т. е. метод описания переживаний. См. выше об **интроспекции**.

Ожидаемое превращается в состав вовнутрь-направленной рефлексии, интенциональности. Но и до этого имеет место осмысление: вовне-направленный луч рефлексии доходит до границы онтологических картин рефлексивной реальности, а далее, по мнению Гуссерля, работает «**интуиция**», что, как сейчас уже очевидно, есть обыденная недискурсивная рефлексия [3: 104].»

Литература

1. Сопиков А. П. Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1977. С. 89—95.
2. Droysen J. G. Grundriss der Historik. Berlin, 1858.
3. Levinas E. La theorie de l intuition dans la phenomenologie de Husserl. Paris, 1930.

4. Simmel G. Die Problem der Geschichtsphilosophie. Leipzig, 1892.

Ирония

Ирония рассмотрена только как одна из техник понимания — средство пробуждения рефлексии над противоположным тому (или принципиально несходным с тем), что непосредственно представлено в тексте по содержанию или даже по смыслу. По своим характеристикам и функциям ирония близка к юмору. **Ирония** как техника понимания рассматривается в монографии на примерах интерпретации в совокупности с ведущими техниками понимания.

Литература

1. Крюкова Н. Ф. Метафора как герменевтический инструмент юмористического смыслообразования // Современная германистика и западноевропейская литература. М., 2019. С. 203—213.

Коммуникация

Коммуникация рассмотрена как 1) лингвистическое и деятельностное понятие, в частности, существенное для различения смысла, содержания и значения; и 2) как часть названия одного из поясов системомыследеятельности.

Мысль-коммуникация (из схемы мыследеятельности) — фиксации рефлексии в том поясе, где репрезентирован опыт человеческой коммуникации. Пояс М-К (**мысль-коммуникация**) репрезентирует опыт действий с собственно тестовым материалом (коммуникативная действительность)

«Филология — общественная наука, занимающаяся текстами, произведениями речи. Последние представляют собой опредмеченную **коммуникацию** — средство человеческой коллективности.

Содержания — это предикации в рамках пропозициональных структур, смыслы же — конфигурации связей и отношений в ситуации деятельности и коммуникации. *Содержание*, представленное в словах, закреплено в значениях, коль скоро слово берется как *номинативная* единица, смысл же существует лишь в **коммуникации**. Смыслы „есть“ только в рефлексии, только в движении, в потоке **коммуникации** с человеком и текстом.

Не только социальная ситуация создает разговоры: разговоры тоже могут создавать социальную ситуацию, поскольку человек и живет в мире смыслов, и развивает этот мир через постоянную **коммуникацию** — причем реже путем общения с книгами по классической политэкономии, чаще путем разговоров возле магазина.

Человек, с детства купаясь в море **коммуникации**, понимает очень многое и понимает очень часто, и не случайно говорят, что „понимать — это так естественно“. Поэтому и необходимо уметь определять те места разрывов в **коммуникации**, в „естественном“ процессе понимания, где требуется герменевтическое усилие — особая форма интенсификации мыследеятельности.

Конечная социальная цель филологической герменевтики — помочь **коммуникации** людей в разнообразнейших герменевтических ситуациях, включая и „чтение в душе“ при рецепции речевых и других произведений культурной и коммуникативной деятельности других людей, преодолеть непонимание человека человеком. Педагогическая позиция в герменевтической деятельности предполагает научение коммуникантов рефлексии.

Вопросы, связанные с взаимодействием людей в **коммуникации**, с явными и скрытыми целями высказывания („иллокутивных силами“, по Остину) в ходе **коммуника-**

ции, с правилами разговора ради сотрудничества, с оценкой говорящим информированности и целей собеседника (пресуппозиция), с отношением говорящего к сообщаемому им же — очень важные вопросы, но ведь кроме дискурса существуют и тексты культуры, и язык, то есть еще два никак не менее важных конструкта, к которым у человека тоже есть отношение, от которых человек тоже получает побуждение, в которых он тоже старается нечто усмотреть и понять. Поэтому Р/М-К (мысль-коммуникация) обращена не только на опыт действия в дискурсе, но и на опыт действия с текстом и языком.

Освоение знаковой ситуации в семантизирующем понимании — момент в освоении социальности, гарантия равноправной **коммуникации**, опирающейся на intersубъективность значений.

Подобно семантизирующему пониманию, когнитивное понимание выступает как **коммуникация**, но **коммуникация** не столько между отдельными людьми, сколько между реципиентом и культурой, реципиентом и накопленным знанием. При этом дело не сводится к **коммуникации** субъекта и вне его лежащего знания: в рефлексии над знанием, в частности, изменяется отношение к старому знанию, а новое знание обогащается элементами прежнего опыта культуры. Очевидно, когнитивное понимание достигается тогда, когда понимание теряет тождество с **коммуникативным** актом, т. е. когда реципиент находит позицию вне акта **коммуникации**, иначе говоря, становится во внешнюю позицию по отношению к актам **коммуникации**, в том числе и к семантизирующему пониманию. В этой позиции и производятся смыслы как результат фиксации процессов понимания текста.

С точки зрения читательской **коммуникации** с текстом, понимание текста — это тип **коммуникации**. Особый тип **коммуникации** — понимание художественного текста.

Для того, чтобы возможность усмотрения сущности была реализована, и автор, и реципиент должны совершить революционный переход от текста как знаковой реальности, лишь репрезентирующей реальную действительность, данную нам в явлениях, к тексту как художественной реальности, специально создаваемой для оптимизации успехов в усмотрении сущности. С точки зрения возможностей этого перехода, язык — не только средство **коммуникации**, но и средство построения реальностей, альтернативных миров. При этом «конкретный художественный текст передает такой смысл, который не может быть представлен синонимичными высказываниями» [6: 149].

Целенаправленное опредмечивание и грамотное распредмечивание приводит к метасмыслам, превращающим знаковые системы в системы художественные [2: 37]. Вопрос о специфическом характере художественной **коммуникации** в текстах культуры исторически восходит к Гердеру (см. 1: 231]). Позже было открыто множество черт существования художественной реальности. Например, Л. Г. Фризман [8: 210] отмечает, что «воплощение общего через единичное, конкретное обязательно включает в себя эмоциональное осмысление объекта, особенность художественного мышления».

Введение читателя в теорию литературы — революция в филологии. Это стали отмечать (напр. 9: 3—4]) тогда, когда поняли, что суть этой революции в том, что текст — форма **коммуникации**. Задолго до этого названное положение разрабатывалось М. М. Бахтиным.»

Литература

1. Жирмунский В. М. Очерки по истории классической немецкой литературы. Л., 1972.
2. Лихачев Д. С. Связь всех связей // Литературное обозрение. 1979. № 1.
3. Львова Ю. А., Карпенко А. Е. Особенности коммуникации в МООК // Инновационные технологии в науке и образовании. Пенза, 2017. С. 133—135.
4. Петрушко И. А., Богатырёв А. А. Адресатоцентричная лингвистическая модель коммуникативного события православной проповеди // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2018. № 2. С. 175—184.
5. Соловьева И. В. Герменевтический аспект линейности понимания дискурса // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации. Сборник научных трудов. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 209—212.
6. Степанов Г. В. Язык. Литература. Поэтика. М., 1988.
7. Тихомирова А. В., Богатырёв А. А. Типология моделей коммуникации в контексте формирования коммуникативной компетенции учащихся неязыкового вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 1—4 (43). С. 50—57.
8. Фризман Л. Г. Образ в языке «Манифеста коммунистической партии» // Изв. АН СССР, отделение литературы и языка. М., 1968.
9. Suleiman S. R. Introduction: Varieties of audio-oriented criticism // Reader in the Text. Princeton, 1980.

Концентрация / переконцентрация

«Техника, приводящая к формированию у реципиента определенной программы значащих переживаний, названа Гуссерлем „феноменологической редукцией“. Для осу-

ществления „феноменальной редукции“ надо „взять действительность за скобки“ и „жить в той действительности“, которая образует „мир этого текста“. Дело касается особой формы **переконцентрации** установки (от неактуального для понимания материала к актуальному для понимания), при которой возникает своеобразное субъективное состояние реципиента, программируемое данным текстом. Такие явления очень распространены при оперировании текстами культуры.

Переживание смыслов предполагает распределение средств, опредметивших смыслы, реактивацию опыта переживания сходных смыслов, переконцентрацию установки.

Справедливо отмечают [1: 7], что культура — это то, что возникает как осадок смыслонаделения и смыслообразования. Последние суть действия: они изменяют материал дорефлексивного опыта. **Переконцентрация** того, что дорефлексивное чувственное восприятие уловило в ситуациях, в то, что человек может сказать, как раз и создает положение, при котором вообще *есть что понимать*, т. е. строить смыслы, причем речевое произведение воплощает избыток того, что я прожил, над тем, что сказано.

Если текст (2) истинный, он является истинным для индивидуально-субъективного случая, но тогда подлинное понимание предполагает в качестве техники понимания **переконцентрацию** установки, редукцию от других сходных ситуаций действительности человеческих взаимоотношений.»

Литература

1. Gras V. W. Introduction // European Literary Theory and Practice. New York, 1973.

Красоты усмотрение

Предметом филологической герменевтики является понимание — усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах. Филологическая герменевтика значительное место отводит эстетической составляющей художественного. В качестве одной из техник понимания Г.И.Богин рассматривает выход к **усмотрению и осознанию красоты**. Усмотрение меры художественности — оптимума пробуждения рефлексии. Этот подход имеет множество противников, утверждающих, что обучать чтению не надо: кто любит красоту, тот научится, а рефлексировать вообще не нужно, поскольку надо „уйти в текст и там жить“.

Противоположная точка зрения говорит о том, что эстетической способности (способности **усматривать и оценивать красоту**) необходимо учить как рефлексивному умению.

«**Переживание красоты** и приятности текста представлено в парадигматичном переживании типа: „Мне приятно, что форма текста меняет мои настроения, т. е. мне нравится игра тональностей“ [3].

Так, для развитого реципиента процесс применения техники распредечивания выглядит отнюдь не как простое движение от средств к смыслам, а как непосредственное **усмотрение** наиболее высоких конструктов, причем в этом **усмотрении красота**, истина и художественная идея слиты воедино. Для такого реципиента изображение бога в храме — не «отражение» чего-то, а, как говорит М. Хайдеггер [4: 43], это есть «произведение, которое позволяет присутствовать самому богу и таким образом есть сам бог». У такого реципиента и для такого реципиента

искусство есть «несокрытость самого существующего», а «**красота** есть способ, каким существует истина как несокрытость» [там же: 61].

...уже Св. Ансельм Кентерберийский (1033—1109) то же говорил о Боге: он „существует в понимании (усмотрении)“. При этом исходили из идей Св. Августина (354—430), считавшего, что понимание и есть усмотрение (видение).

...вторичные объекты принципиально рефлексивны: они суть знание о знании, усмотрение усмотрения, переживание переживания, оценка оценки и т. п. В частности, усмотрение феноменов-ноэм осуществляется непосредственно и при этом независимо от натурального физического мира.

Обыденность рефлексии никак нельзя отождествлять с ее единообразностью: „Мое **усмотрение красоты**“, „мое мнение о красоте того-то“, „мое желание, чтобы X наслаждался красотой того-то“ — это модусы объективной интенции, которую нельзя выразить, не сказав, что объект либо обсуждается, либо оценивается, либо понимается, либо воображается, либо живописно представляется, либо желается, либо является предметом наслаждения, объектом решения и т. д. и т. п.»

Литература

1. Богатырев А. А. Текстовая эзотеричность как средство оптимизации художественного воздействия. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Тверь, 1996

2. Богатырёв А. А. В. Дильтей: философия и поэтика художественного // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2012. № 1—2. С. 160—165.

3. Dillard A. Contemporary prose styles // Twentieth Century Literature. Los Angeles, 1981. V. 27. No. 3.

3. Heidegger M. Der Ursprung des Kunstwerkes. Stuttgart, 1967.

Круга герменевтического разрыв

Отдельное описание техники «разрыва герменевтического круга» отсутствует, приводится в перечислениях среди прочих техник, то есть использования нормативности. Разрыв в технике герменевтического круга необходим при затруднениях с освоением содержания и необходимости обращения к знаниям.

«...Существуют схемы действия для техники «разрыва круга», для техник герменевтического круга, распремечивания, растягивания смысла. Однако кроме нормативности технической есть и нормативность содержательная, нормативность идеального. Именно тяготение к идеальному и возвышенному создает эту нормативность как компонент действия при наличии мира схемообразующих нитей.» [Богин ОСП]

«Построение текста по программе, побуждающей реципиента к использованию всего набора рефлексивных техник понимания — и техники интендирования, и техники герменевтического круга, и техники разрыва круга, и техники распремечивания, и техники растягивания смысла, и техники феноменологической редукции и др.» [Богин ОСП]

«Понимание замирает в содержательном знании, в то время как при встрече с переживаемыми смыслами целью является по преимуществу само осмысленное (значащее) переживание. Иначе говоря, при когнитивном понимании чередуются понимание и познание, при распремечивающем понимании преобладает собственно понимание. Ви-

димо, здесь и лежит граница между субстанциями — пониманием и знанием.» [Богин ОСП]

Герменевтический круг

Одно из основных понятий философской герменевтики, первоначально прием античной риторики и библейской экзегетики. Герменевтический круг в Тверской герменевтической школе рассматривается как одна из базовых техник, в основе которой проективная деятельность понимания, основанная на зависимости части и целого в понимаемом тексте. В концепции Г. И. Богина герменевтический круг представлен в виде спирального движения по точкам фиксации рефлексии в трех поясах схемы мыследеятельности. Различные комбинации (мозаики) фиксации рефлексии позволяют описать различные типы герменевтического круга.

Полноценное понимание текста полагается возможным только в том случае, когда точки фиксации рефлексии захватывают все три плоскости, представленные на схеме мыследеятельности. При достаточной протяженности текста герменевтический круг получает спиральное развитие, что обеспечивает продуктивную деятельность и позволяет избежать «порочности» герменевтического круга.

«Подлинное назначение герменевтического круга — помочь рассматривать части во взаимосвязи и взаимодействии с целым. При этом важно, что уже каждый из нижних уровней текстообразования, представленных в виде словной цепочки последовательностей, есть носитель «понижаемого частного» с точки зрения «целостности» каждого из вышележащих уровней: (1) форма единицы ; (2) ее семантическое содержание ; (3) единство (1) и (2) ; (4) семантические функции ; (5) понятийные категории ; (6) смысл высказывания. Уже каждая соседствующая и не соседствующая пара номеров дает диалектику части и цело-

го, ситуацию герменевтического круга. Таких ситуаций при требовании понимать текст, что-то в тексте, какую-то грань и проч. Оказывается неопределенное множество. [...] Нужна серьезная методологическая модель для трактовки герменевтического круга как способа одновременно построить, противопоставить, сблизить и взаимно перевыразить противоположности, поддающиеся представлению в виде герменевтического круга. Именно такую модель мы находим в базовой схеме мыследеятельности; это базовая схема, разработанная Г. П. Щедровицким [2: 124—146]» [1: 25]

«Для теории герменевтического круга существенно, что сильная рефлексия невозможна, если фиксация рефлексии происходит только в одном из поясов, т. е. именно отсутствие круга как раз и есть дефектных случаев в понимании.» [1: 27]

«Единство техники герменевтического круга с техникой растягивания мета-единиц и с другими техниками понимания обеспечивает относительную легкость каждого нового «скачка от трансцендентального к онтологическому», от усмотрения «человека в мире» к усмотрению «мира в человеке». Это и позволяет ориентироваться в тексте, поскольку любая категоризация выступает в качестве интерпретанта частного элемента, а любой частный элемент — в качестве объекта и средства обогащения категоризации. Это относится не только к элементарным и мета=смыслам, но и к элементарным и метасредствам текста и текстопостроения. [...] Изобилие освоенных через рефлексию «правил» ... окончательно лишает герменевтический круг статуса «порочности»» [1: 29]

Герменевтический круг (техника)

Г. И. Богин предлагает различать три типа текстов по месту пробуждения рефлексии, что позволяет ему на основании фиксации рефлексии в поясах мД, М-К и М выделить 15 герменевтических кругов разных типов, в том числе :

— трехчленные / замкнутые (точки фиксации рефлексии захватывают все три пояса)

— двухчленные / свободные (рефлексия фиксируется только в двух поясах)

— одночленные / начало круга (рефлексия фиксируется только в одном поясе)

Каждый тип герменевтического круга определяет способ чтения:

«Поскольку любой тип круга задает представление о способе чтения (чаще всего это задание типа чтения не осознается), мы имеем пятнадцать вариантов индивидуации по критерию «мозаика фиксаций рефлексии». Если задана в качестве исходной рефлексия над феноменами Р/М-К, то и дальнейшее чтение представляется нуждающимся в повышенном внимании к средствам коммуникации, к «форме». Соответственно своей исходной фиксации рефлексии разворачивается чтение и при Р/мД и Р/М. При этом коль скоро круг замкнутый, чтение варьируется в связи с последовательным захватом рефлексий и других поясов. Если же круг свободный, то ожидания последующих фиксаций менее определены, но по мере разворачивания текста индивидуация может и меняться, и развиваться, и выходить к полным кругам, а затем — опять к неполным и т. д.» [Богин ОСП]

«Полный (замкнутый) герменевтический круг, начинающийся с Р/М-К, может быть представлен в двух вариан-

тах: (1) P/MK — P/мД — P/M; (2) P/MK — P/M — P/мД. [...] (1) Здесь рефлексия часто бывает обращена вначале на традиционные символы или производные от них полусимволы: сначала услышать текстовое перевыражение символа; затем «увидеть» символизирующее представление («здесь»); затем припомнить «закономерность», стоящую за символом. [...] К герменевтическому кругу этого типа прибегают писатели-риторы, стремящиеся убедить читателя в правильности той или иной социально-политической идеи.» [Богин ОСП]

«Вторая разновидность полного круга, начинающегося с М-К: М-К — М- мД. Например, повествование ведется в эпистолярной или дневниковой форме, что приводит к такой последовательности рефлексивных актов: рефлексия над старой жанровой формой дневника, письма, воспоминания. Далее — рефлексия над чертами личности автора или персонажа. Далее — рефлексия над наборами представлений о вещах и людях в связи с их соответствием найденным чертам личности.» [Богин ОСП]

«[Свободный герменевтический круг] : реципиенту оставляется возможность самому растягивать схему по своему усмотрению, причем он может использовать любые каналы и пути индивидуации: просто дали начальный виток для возможной индивидуации, а дальше реципиент должен действовать самостоятельно, свободно.[...]. Вообще индивидуационный критерий «соотношение смысла и средства» действует постоянно для любого продолжения свободного герменевтического круга, выступающего в роли индивидуатора по критерию «мозаика фиксаций рефлексии». [Богин ОСП]

Литература

1. Богин Г. И. Герменевтический круг как техника понимания текста // Текст: структура и анализ (сборник научных трудов). М.: Институт языкознания АН СССР, 1989. С. 18—31

2. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник — 1986. М.: Наука, 1987. С. 124—145.

Личность языковая

Понятие **языковой личности** изначально вводится в работах, посвященных лингводидактике, и затем развивается в сторону связывания уровней развития **языковой личности**, типологии понимания и типологии текстов.

Понятие «языковая личность» впервые появляется только в 1980 году в неопубликованной диссертации на соискание степени доктора филологических наук «Концепция языковой личности», значительная часть которой вошла в опубликованную в издательстве Калининского университета в 1980 году монографию «Современная лингводидактика», [7]. Представленная в ней «модель языковой личности» практически полностью содержательно совпадает с разработанной Г. И. Богиним в исследованиях начала 70-х годов «параметрической моделью относительно полного владения языком». В этих исследованиях («Модель относительного полного владения языком», «О языковой компетенции человека как объекте педагогического исследования», «О высших уровнях языковой компетенции человека») [2—5, 9], и затем в ходе рефлексии над опытом преподавательской деятельности в Кокчетавском педагогическом институте («Языковая компетенция как предмет психолого-педагогического исследования») [13], и в Калининском университете («Структурное представление ре-

чевой способности человека», «Противоречия в процессе формирования речевой способности человека», «Относительная полнота владения вторым языком») [11 ; 12] обозначение моделируемого объекта варьировалось. Если первоначально, в статьях 1971—1972 годов, этот объект был обозначен как «языковая компетенция», то затем был изменен на «речевую способность» в монографиях «Уровни и компоненты речевой способности человека» [12], «Структурное представление речевой способности человека» [11] и «Противоречия в формировании речевой способности человека» [10], которые вышли в середине 70-х годов. Изменения в терминологии были связаны с необходимостью разграничить описание языка как системы и описания языка, как речевой деятельности. Понятие «языковая личность» становится центральным в диссертации 1980 года и опубликованной в том же году монографии «Современная лингводидактика» [6; 7], где Г. И. Богин предлагает рассматривать языковую личность как предельную цель становления индивида, обладающего данной (языковой) „родовой способностью в потенции“. В докторской диссертации «Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста» [8], которую Г. И. Богин защитил в 1984 году в Ленинградском государственном университете, рассматриваются высшие уровни модели языковой личности, готовности, связанные с рецепцией и производством различных видов текстов. В ней представлены возможности использования предлагаемой модели в деятельности понимания, а также корреляции типов понимания с уровнями модели языковой личности, возможности применения феноменологического подхода для анализа относящихся к высшим уровням развития языковой личности компонентов схемы.

В диссертации 1984 года интерпретация исходной модели изменяется: в отличие от работах 70-х годов, где акцентируется

возможность относительно полного овладения языком и формирование связанных с ней других неспециальных компетенций, здесь предлагается модель языковой личности для формирования готовности действовать с текстами, а не отдельными высказываниями:

«Разработка **концепции языковой личности...** имеет значение для поисков оптимальных путей передачи человеку индивиду важнейших компонентов родовой способности человека в области действия с текстами» [8: 311].

С опорой на работу В. В. Виноградова [14] проводится различие между «**коллективной языковой личностью**» и «**индивидуальной языковой личностью**»

«... целесообразно структурно представить **коллективную языковую личность** как своего рода общую формулу для подстановки индивидуальных случаев, за каждым из которых стоит **индивидуальная языковая личность**. Это представление может иметь вид модели. Последняя должна строиться в абстракции от индивидуальных различий носителей языков, обладать высокой мерой упрощения и инвариантности и при этом соответствовать опыту речевой деятельности.» [8: 311]

Модель языковой личности получает двоякую трактовку: и как представление готовности языковой личности, и как основа для систематизации текстов:

«... компоненты могут трактоваться двояко — во-первых, как точки в модельном пространстве, возникающие при пересечении (перемножении) факторов, откладываемых на параметрах модели, во-вторых, как объемы в модельном пространстве («клетки» модели). При первой трактовке компонент выступает как представление определенной **готовности языковой личности**, при второй —

как подразделение **систематики текстов**, построенной по критерию «потенция включения данной разновидности текста в деятельность человека в зависимости от развития индивидуальной языковой личности последнего». Модель выступает одновременно как **систематика готовностей** и как систематика текстов.» [8 : 312]

Рефлексия — центральное понятие подлинно антропоцентрического изучения языка и **языковой личности**.

Все эти явления имеют процессуальную сторону (применение эффективных техник выхода к смыслам) и субстанциальную (масштаб охвата смысловой субстанции). При формировании **языковой личности** эти стороны взаимодействуют, но все же они являются отдельными педагогическими объектами: готовность к процессу понимания формируется не теми методиками, которые нужны для формирования масштаба охвата смысловой субстанции. Первое есть формирование техник, второе — построение оснований онтологических конструкций. При этом установка на свободу понимания находится в противоречивом равновесии с установкой на культуру как процесса понимания, так и понимания как субстанции.

Поэтому вопрос о некоторых деталях интенциональности и интендирования превращается в социально-педагогический вопрос о способах выведения реципиента к техникам, помогающим ему освоить социально адекватный уровень герменевтических готовностей **языковой личности**: ведь при обсуждении этих задач на реципиента приходится смотреть как на представителя родовой языковой личности.

Оперирование смыслами и знание значений — две разные половины также и **языковой личности**. Эти половины не симметричны: референциальные процедуры — это не смыслы в операци-

ональном обличье, а смыслы — это не лингвистические формулировки процедур идентификации [23].

Баланс смысла и значения — это не только баланс свободы и культуры, это еще и баланс единства коллектива и развития **личности**. Знание значений поэтому так же важно для личного и общественного бытия человека и коллектива, как важно образование и понимание смыслов

Значение — это то, что остается в памяти как реципиента, так и продуцента после всех социально приемлемых актов смыслообразования. Этот остаток важен для языковой и всякой иной педагогики при всех последующих актах смыслообразования и смысловосприятия: значения «готовы по первому поводу всплыть на поверхность» [15: 17]. Таков статус значения в бытии владеющего языком человека. Именно поэтому **языковая личность** благодаря значениям может выходить к рефлексии над смыслами как репрезентантами «живой речи»: «Все в языке — продукт конденсации живой речи» [1: 231].

Личность, собственно говоря, и состоит из смыслов, из «семантического поля» этих смыслов, образующих во всей своей совокупности проекцию общественных отношений на представителя человеческого рода, на «гиперличность», которая в свою очередь проецируется на индивида [19]. Смыслы — это как раз те ценностно-смысловые образования, в процессе производства и приема которых формируется **личность** [16:122]. Именно поэтому так велика роль игры и роль искусства в формировании личности: эти два начала — важнейший источник смыслообразования.

Для каких-то герменевтических ситуаций последнее определение является адекватным, но все же, если учесть, что понимающий — это человек, **языковая личность**, то становится ясно, что при таком подходе все понимание приписывается **языковой личности**, владеющей лишь «уровнем правильности» [12]. Чем выше

уровень речевой способности, тем меньше инвариантного будет усматривать человек в синонимических преобразованиях. Идеально развитая **языковая личность** усмотрит новый смысл в результате любого преобразования формы и средств текста: для нее форма рефлектируется в смысле абсолютно.

Уровни развитости **языковой личности** выделяются на основе системы социальных оценок речевой деятельности. Уровень развитости **языковой личности** становится заметным тогда, когда речевое исполнение вступает в противоречие с задачами речи, с некоторой целью, включающей в себя представление об «идеальном» речевом акте. Поэтому при выделении уровня указываются типичные «минусы» — нарушения уровня, дающие основания для критики речевого поступка. При построении структурной модели **языковой личности** (именно из этой модели и выводится впоследствии типология понимания текста) выполняется экстраполяция «минусов» в «плюсы». Выделяются следующие уровни развитости **языковой личности**.

Представление об уровнях развитости **языковой личности** позволяет построить перечень ее готовностей к речевой деятельности. Этот перечень можно наглядно представить в виде параметрической модели **языковой личности**.

Хотя социальные готовности (они могли бы быть представлены в модели или профессиограмме социальных готовностей) являются ведущими в деятельности человека, они не могут быть в человеческом коллективе реализовываться без соответствующего развития **языковой личности**. Поэтому модель **языковой личности** является одновременно и моделью развитости готовностей к пониманию текстов. Уровни модели **языковой личности** соотносительны с разными уровнями и типами понимания текста.

Здесь для нас особенно существенно то, что и вся модель **языковой личности** является моделью готовностей действия в

тех же самых знаковых ситуациях, которые должны разрешаться посредством понимания.

Очевидно, определяющим лингвистическим условием понимания является то обстоятельство, что **языковая личность** соответствует не только систематике готовностей, но и систематике текстов.

Рефлективные процессы протекают по-разному в зависимости от того, с каким уровнем развития **языковой личности** соотносительны тип понимания текста.

Для лингвиста рефлексия важна не столько как факт, сколько как процесс, содержательно зависящий от уровня развития **языковой личности** и одновременно способствующий этому развитию. Наиболее важна рефлексия над социальным опытом, разделяемым и индивидом.

По мере того как **языковая личность** развивается от уровня к уровню (что соотносительно с ростом социализации личности в целом), происходит и поступательное развитие рефлективной реальности, т. е. того материала опыта, над которым осуществляется рефлексирование

Когда **языковая личность** достигает относительно полного развития, начинает действовать положение, при котором чем сильнее непонимание, тем более широк «рефлективный скачок» [см. работы Г. П. Щедровицкого].

Для уяснения связи между готовностями **языковой личности** и рефлективной способностью существенно, что элемент рефлексии (прарефлексии) заложен уже в простую ассоциацию образов отражаемой действительности: при рецепции нового образа надо обратиться к образу, сохраняемому в опыте. Для лингвистической трактовки понимания существенны процессуальные подробности обращения языковой личности к опыту оперирования текстами.

Если нормально развита готовность ко всем типам понимания, то для коллективной **языковой личности** не может быть текстов непонятных, могут быть лишь тексты, которые кем-то еще не поняты, но могут быть поняты.

Типы понимания текста существуют объективно благодаря существенным различиям между типами опыта, так или иначе фиксированного в **языковой личности** в форме образов знаковых, объективно-реальностных и субъективно-реальностных ситуаций. Существенные различия в опыте приводят к тому, что разные уровни модели **языковой личности** по-разному соотносятся с готовностью человека рефлексировать над разными таксономическими делениями опыта, участвующего в «связке» между образами ранее встречавшихся ситуаций и образом новой (данной в понимаемом тексте) ситуации.

Типы понимания текста соотносительны с уровнями развития **языковой личности**. Развивающееся понимание достигает успеха благодаря восходящему ряду уровней **языковой личности**: все грани **личности**, которые могут быть представлены в моделях, подобных модели **языковой личности** по признаку арогенеза, способствуют успехам понимания. Все эти возможные модели (своего рода профессиограммы) сопредельны с моделью **языковой личности**, хотя и не обязательно сопредельны друг с другом. Эта связь **языковой личности** с другими гранями личности очень существенна при трактовке вопроса о чертах образа ситуации, вносимых в рефлексивную реальность при переходе **языковой личности** от более низких уровней к более высоким.

Таким образом, корреляция типов понимания и уровней развитости **языковой личности** заключается отнюдь не в том, что одни типы понимания обслуживают низшие, а другие — высшие уровни развитости **языковой личности**. Высшие уровни обслуживаются всеми типами понимания. Однако начало (и именно нача-

ло!) понимания того или иного типа соотносительно с тем или иным уровнем **языковой личности**, т. е. имеет место в генезисе **языковой личности** либо раньше, либо позже. Это обстоятельство лишь актуализирует задачу полного развития **языковой личности**, но не приводит к тому, что тот или иной тип понимания сам по себе оказывается «выше» или «ниже».

Деятельность **языковой личности** весьма различна при разных типах понимания текста.

Модель **языковой личности** служит основанием для построения не только типологии понимания текстов, но и типологии самих текстов по критерию их приспособленности к разным типам понимания.

За каждым из типов понимания стоит определенная подсистема **деятельности языковой личности**. Эти подсистемы деятельности **языковой личности** очень существенно различаются, в том числе и по отношению к тексту.

Собственно герменевтическим уровнем в действии языковой личности является только адекватный синтез, поэтому люди, не достигшие этого адекватного синтеза целого текста, находятся на субгерменевтическом (да и субриторическом) уровне и поэтому, невзирая на преобразования, строят жанроуказание по правилам прагматики предложения, а вовсе не целого текста.

Литература

1. Биbihин В. В. Семантический потенциал языкового знака: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1978
2. Богин Г. И. Модель относительно полного владения языком. Сообщение 1: Модель относительно полного владения родным языком // Республиканская конференция по методике преподавания и педагогике высшей школы. Первая Республиканская кон-

ференция по методике преподавания преподавания и педагогике высшей школы. Алма-Ата, 1971. С. 317—335.

3. Богин Г. И. Модель относительно полного владения языком. Сообщение 2: Перенос факторов модели владения первым языком на формируемую модель относительно полного владения вторым языком // Речь: Исследование и обучение. Алма-Ата, 1971. С. 3—14.

4. Богин Г. И. О языковой компетенции человека как объекте педагогического исследования // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и языкознания: Тезисы докладов VI республиканской научно-методической конференции, посвященной 50-летию образования СССР. Алма-Ата, 1972. С. 23—26.

5. Богин Г. И. О высших уровнях языковой компетенции человека // Интеллект и речь. Психология. Вып. 2). Алма-Ата, 1972. С. 14—24.

6. Богин Г. И. Концепция языковой личности. Диссертация на соискание степени доктора филологических наук. М., 1980. 445 с.

7. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: КГУ, 1980. 64 с.

8. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Л.: ЛГУ, 1984. 354 с.

9. Богин Г. И. Относительная полнота владения вторым языком. Калинин: КГУ, 1978. 54 с.

10. Богин Г. И. Противоречия в процессе формирования речевой способности. Калинин: КГУ, 1977. 84 с.

11. Богин Г. И. Структурное представление речевой способности человека // Homo loquens: Материалы рабочего совещания по теме «Человек как носитель языка». Калинин, 1975. С. 15—26.

12. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Калинин: КГУ, 1975. 106 с.

13. Богин Г. И. Языковая компетенция человека как предмет психолого-педагогического исследования. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук. Кокчетав, 1973. 447 с.

14. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. М., Л.: Гос. изд-во, 1930. 193 с.

15. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972.

16. Каракозов Р. Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы // Вопросы психологии. 1987. № 2.

17. Львова Ю. А., Оборина М. В. Генезис концепции языковой личности и терминологическая неоднозначность в работах Г. И. Богина 1970—80-х годов // Понимание и рефлексия в России. Сб. материалов докладов на международной научно-практической конференции (г. Тверь, 29—30 ноября 2019 г.) / Отв. ред. М. В. Оборина, М. Е. Отставнов. — Тверь: ТвГУ, 2020. С. 145—174.

18. Львова Ю. А., Оборина М. В. От языковой компетенции к языковой личности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2020. № 2 (65). С. 53—59.

19. Налимов В. В., Дрогалина Ж. А. Как возможно построение модели бессознательного // Бессознательное. Тбилиси, 1985. Т. 4.

20. Оборина М. В. Об инструментальности понятия языковой личности // Вопросы психолингвистики. 2019. № 3 (41). С. 38—51.

21. Оборина М. В. Язык и текст в формировании языковой личности // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. Челябинский государственный университет. 2018. С. 177—180.

22. Фролов К. А. Адресат как внутритекстовая категория в художественных текстах для детей. Тверь: ТвГУ, 2008. С. 147 —155.

23. Marconi D. Two aspects of lexical competence // *Lingua e stile*. 1987. V. 22, N 3.

Луч рефлексивный (луч рефлексии)

В работах Богина рассматриваются два направления **луча рефлексии** — внутрь и вовне. Оба направления связаны со смысло-усмотрением и смыслообразованием.

Отвечая на вопрос о том, что есть «дух», Г. И. Богин отвечает, что это онтологическая конструкция человека, на топосы (экзистенциальные метасмыслы) которой обращен вовнутрь-идуший **луч рефлексии**. Рефлексивная реальность — это организованное сознание, т. е. такое, на организованности которого может быть направлен вовне-идуший **луч рефлексии**, что и закладывает основания интенциональности, дающей ноэмы, затем — ситуации, затем — смыслы.

...**луч рефлексии** проходит через нашу рефлексивную реальность, в результате чего продолжение этого луча обрастает множеством ноэм (минимальных единиц смысла) и в таком виде луч рефлексии выходит к тем базовым топосам (метаметасмысловым образованиям) нашей онтологической конструкции («духа»), которые родственны вводимым комплексам ноэм. Назовем такую технику понимания (= усмотрения смыслов) интендированием.

«Интендирование — создание направленности рефлексии для указания на „топосы духа“ — отправные точки вовне-идущего **луча рефлексии**.

Идеальны не только смыслы, не только пропозиционные предикации и содержания: идеальны и средства, и метасредства текстообразования, потому что и они даны реципиенту как *представления* о способах тексто-

построения. Поэтому вовне-идуший **луч рефлексии** в такой же мере направлен на рефлексивную реальность как „место“ средств выражения, в какой направлен он на „места“ онтологических картин, представляющих содержания и смыслы.

Вовнутрь-идуший **луч рефлексии** постоянно „сыплет“ новые нозмы в базу интендирования, что и создает условия для *смыслообразования как второго явления смысла*. В свою очередь, смыслообразование приводит к тому, что на очередном витке течения рефлексии вовне-идуший луч обретает новые возможности *осмысливания рефлексивной реальности как первого явления смысла*.

...вовне-идуший **луч рефлексии** весь состоит из опыта осмыслений, и этот опыт приумножается. Приумножение опыта осмыслений основано на том, что рефлексивная реальность встречает вовне-идуший **луч** все новыми и новыми ситуациями, возникающими в подлежащем освоению материале, в понимаемом.

Луч рефлексии „попадает“ в рефлексивную реальность, и то, что поддается осмыслению, он „отбирает“ в качестве нозм. При этом никаких переговоров между **лучом рефлексии** и человеческим субъектом не ведется, и корпус нозм формируется независимо от осознанной воли субъекта, под прямым давлением герменевтической ситуации. Осмысливаемая и превращаемая в нозмы рефлексивная реальность бывает трех типов — в прямом соответствии с базовой схемой СМД по Г. П. Щедровицкому [6].

Нозмы не воспринимаются посредством наших органов чувств [5: 65]. Каждое данное восприятие имеет смысл, но этот смысл не воспринимается, да его и нет нужды воспринимать: ведь он уже был и есть в самом начале движения вовне-идущего **луча рефлексии**. Вся осмысленность

действия этого луча превращается не в восприятие чего-то, а в формирование корпуса поэм. Этот луч обеспечивает, по Гуссерлю, „феноменологическую рефлексию“, и именно эта рефлексия и дает „понимание смысла“, то есть осмысление объектов на пути вовне-идущего **луча рефлексии** [7: 222].

При чтении произведений столь высокого качества поэмы возникают из осмысления всего в рефлексивной реальности, то есть в той реальности, на которую в рамках интенциональности обращен вовне-идущий **луч рефлексии**.

Смысл одновременно есть и текстовой конструкт, и идеальная реальность, и „психическая реальность“ [1: 44] — последнее проявляется и в том, что смыслы „хранятся“ в рефлексивной реальности, на которую обращен вовне-идущий **луч рефлексии**; и в том, что топосы души сказываются и на психологической характеристике человека, перевыражаются в сознании, в психике в целом.»

Литература

1. Бычков В. В. Византийская эстетика. М., 1977.
2. Крюкова Н. Ф. Метафоризация и метафоричность как параметры рефлексивного действия при продукции и рецепции текста. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Тверь, 2000.
3. Оборина М. В. Понятийный аппарат герменевтики в актуальных интерпретативных практиках // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 112—119.

4. Соловьева И. В. Типология герменевтических ситуаций в действиях реципиента текста. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Тверь, 1999.

5. Фоллесдаль Д. Понятие ноэмы в феноменологии Гуссерля // Методологический анализ оснований математики. М., 1988.

6. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник—1986. М., 1987.

7. Husserl E. Ideen zu einer reinen Phanomenologie und phanomenologischen Philosophie. Haag, 1950. B. 1.

Марксизм

Марксизм — направление философской и общественно-научной мысли, возводимое к трудам К. Маркса (1818—83); марксистскими также называют политические и революционные движения, опирающиеся на марксистские идеи или заявляющие о приверженности последним.

В СССР и многих странах «восточного блока» в 1930-е—80-е гг. марксизм («диалектический материализм», «исторический материализм») был объявлен «официальной» или единственной терпимой философией, а сама философия — неотъемлемой частью идеологического обеспечения «социалистических» авторитарных режимов. Поэтому, с одной стороны, марксистскими провозглашались любые даже чисто идеологические и не несущие актуального философского содержания учения, а с другой — номинально «присягать» марксизму и прибегать к терминологии, считающейся марксистской, были вынуждены все философы и общественные ученые, вне зависимости от того, насколько и каким образом марксизм был важен для содержания их мысли. Это обстоятельство делает историю гуманитарного знания «социалистиче-

ских» стран (а в особенности, стран, бо́льшую часть XX в. входивших в СССР) крайне запутанной, а анализ ее содержания — непростым.

Тем не менее, системомыследеятельную методологию можно достаточно уверенно отнести к марксистским или постмарксистским (наряду с Будапештской и Франфурктской школами) направлениям мысли по крайней мере по следующим основаниям (помимо того, что Московскому логическому кружку и раннему Московскому методологическому кружку Маркс служил примером живой мысли для анализа и подражания):

1) опора на аппарат классического немецкого идеализма (прежде всего, Гегеля, но также и Фихте в части преодоления кантовского дуализма познания и деятельности);

2) подчиненность познавательного отношения деятельностному (знаменитый 11-й тезис о Фейербахе: «дело заключается в том, чтобы изменить» мир [2: 4; 3]);

3) принятие специфически марксистского «материализма», по крайней мере, в слабом варианте (допущение того, что нечто, не явленное прежде в отвлеченно-идеальном плане, может сперва осуществляться в действии и лишь потом рефлексироваться как содержание мысли) [2: 432].

Для Тверской герменевтической школы, помимо транзитного СМД-методологического марксистского импорта, отдельно важны обращения Маркса к проблематике распредмечивания (вслед за классиками-идеалистами) [ОСП], идеологии как «ложного сознания» [ОСП].

Проблема распредмечивания разрабатывалась еще Св. Фомой Аквинским, далее — Гегелем, Марксом и Кюльпе в связи с проблемой бытования идеального (последнее опредмечивается в текстовых средствах). Распредмечивание (*Entgegenstaendlichkeit* у Гегеля и Маркса, продолжавших в этом отношении классическую традицию Св. Фомы Аквинского) трактуется как техника,

предполагающая, что субъект усматривает нечто предметное непосредственно, но за этим предметным для него стоит тот тип смысла, который перевыражает живую способность человека.

Еще одна техника понимания, замена эпифеноменальности процессуальностью, преодоление эпифеноменальности может быть тоже отнесена к разработкам К. Маркса, т. к. значимость этого требования к пониманию была им рассмотрена.

Отсылка к Марксу также дается при обсуждении чувствования, значащего переживания. Переживание смысла, значащее переживание всегда очень индивидуализировано. В. О. Ключевский [1: 345]: «Вспоминая былое, вдруг иногда будто почувешь запах юности». К. Маркс: [2: 593]: «Смысл какого-нибудь предмета для меня... простирается ровно настолько, насколько простирается мое чувство». Эта общность смысла и переживания обусловлена тем, что значащее переживание — это переживаемый смысл и осмысленное переживание, причем переживаемый смысл есть результат смыслообразования в онтологической конструкции, осмысленное переживание есть момент осмысления переживания как одного из компонентов рефлексивной реальности.

Далее, из Маркса выводится принцип восхождения от абстрактного к конкретному при обсуждении техники растягивания смыслов, однако, это герменевтическое восхождение отличается от восхождения к мысленно-конкретному, так как речь идет об образности.

Растягивание смыслов, приводящих к художественной идее, связано со скачком в понимании: элементарные единицы накапливаются, дабы дать возможность трансцендировать смысл за их пределы — в частности, выйти к художественной идее, Это — не «подведение под категорию», а именно трансцендентальный выход к ней, хотя и здесь мы имеем дело с «цельной мыслью», но данной *не в виде суждений и производных от них понятий, а в*

виде совмещения с выразительным и изобразительным средствами. Это — особый способ восхождения от абстрактного к конкретному — способ, отличающийся от того, что описано у Гегеля и Маркса в качестве восхождения к мысленно конкретному.

Квалификацию же в некоторых работах Богина всего массива отечественной психологической мысли как «марксистского» можно считать конъюнктурной (см. [3])

Литература

1. Ключевский В. О. Письма, дневники афоризмы и мысли об истории. М., 1968.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения в 30 т. Т. 3. Москва: Гос. изд-во полит. лит., 1955.

3. Ханский А. О. Георгий Исаевич Богин. Выбор 1950-го года // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2011. № 2. С. 279—282.

3. Щедровицкий Г. П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодейственного подходов // Вопросы методологии. 1991. № 2. [URL: <https://www.fondgp.ru/publications/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%81%D0%BC%D1%8B%D1%81%D0%BB-%D0%BE%D0%BF%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B8-%D0%BD%D0%B0/> : 10.12.2020]

Метасвязки

Рассматриваются в составе триады **метасвязки**, метасмыслы и метасредства в составе обсуждения субстанциальной стороны понимания. **Метасвязки** рассматриваются как особые категории, позволяющие увязать средства и смыслы в составе сехам действия при понимании.

«...при плюрализме серьезных интерпретаций все эти интерпретации поименуют и множество смыслов, и множество их сложнейших категоризаций (метасмыслов; категоризация приводит к метасредствам, а единство категоризаций смыслов и средств дает текстовые **метасвязки**).

Процесс категоризации не виден реципиенту, но результат таков, что, отчитываясь (перед другими или перед собой) о понятии, мы говорим и думаем о том, что возникает из категоризации смыслов и средств — о метасмыслах и метасредствах, также и о **метасвязках**.

На уровне текста выявляются особые единицы, не подлежащие наблюдению на других уровнях анализа языкового материала. Эти единицы (называемые здесь метасмыслами, метасредствами и **метасвязками**) возникли из особенностей действия человека, приводящего к построению схем действия при понимании.

Метасвязки, т. е. связи, возникающие в процессе рефлексии над метасредствами и метасмыслами. Такова, например, поддающаяся усмотрению связь (= связка) между сюжетной конструкцией и художественной идеей сравнительно большого текста. Эта **метасвязь** (метасвязка) позволяет при действии с текстом относиться ко множеству частных связок (типа „форма — функция“, „средство — смысл“, „форма — содержание“ и т. п.) как к материалу, требующему рефлексии облегченной, иначе говоря, рефлексии имитационного характера.

Все эстетические категории образуют **метасвязки**, причем вслед за этими категориями многие **метасвязки** мыслятся в бинарных противопоставлениях. Когда говорят, что нечто „читается как классика“, фактически пользуются **метасвязкой**. То же относится к красоте — упорядоченности, соотнесенной с эстетическим идеалом. То же относится к терминам „преемственность“, „новаторство“, „современность/ традиционность“ и многим дру-

гим. Любой выдающийся ход сюжета может выступать не только как содержание (предикация) и не только как элементарное текстообразующее средство, но и как **метасвязка**. А. В. Федоров пишет о „Братьях Карамазовых“: „Спор Ивана и Алеши запоминается, и впечатление от него продолжает действовать до конца романа, делая невозможной однозначность ответа на поднятые вопросы“ [6: 104]. Иначе говоря, **метасвязка** + „неоднозначность ответов“ является инобытием текстообразующего средства — сюжетного хода „спор двух несходных братьев“. Не только события сюжета, но и персонажи оказываются перевоплощенными **метасвязками** и участвуют в формировании динамических схем действия реципиента [8]. Пейзаж также несет в себе метасвязки, например „туманность Петербурга“, „дымность и мутность Петербурга“ [5: 158—168]. Некоторые национальные особенности того или иного народа также выступают не столько как национальные смыслы или национальные текстообразующие средства, сколько как **метасвязки**, причем это иногда специально поддерживается и развивается в той или иной национальной культуре.

Мера категоризации, которую мы видим в метасмыслах, метасредствах и **метасвязках**, не является предельной, хотя в позитивизме постоянно „ведется борьба“ за то, чтобы где-то поставить точку при укрупнении категорий.

Состав схем не сводится к метасредствам и метасмыслам: наиболее сложные художественные тексты требуют для своего понимания таких метаединиц, в которых совмещены признаки метасмыслов и метасредств текстопостроения. Такие синтетические метаединицы можно назвать «**метасвязками**», которые при действии с текстами особо высокой сложности превращают схемы в некоторый совокупный ориентир, включающий в себя такие компоненты, как художественная идея и ее инобытие в композиционном своеобразии текста. Они же помогают реципиенту

усмотреть жанровое своеобразие и своеобразие предпочитаемого в данном тексте сочетания видов словесности.

Схемы действия при понимании состоят из метасмыслов, метасредств и **метасвязей** и одновременно представляют стратегию дальнейшего действия реципиента, стратегию развертывания той или иной схемы, тех или иных схем. **Метасвязка** объединяет и интегрирует смыслы со средствами текста.

Результатом растягивания понимаемого материала являются не только метасмыслы и метасредства, но и **метасвязки** — единства метасмыслов с метасредствами, причем единства столь плотные, что связь вторично-материального с идеальным оказывается неразрывной.

Метасвязки могут выступать инструментом понимания текста, в частности, к таковым относятся «жанр» и «образ автора».

Жанр есть ведущая **метасвязка**, развертывающаяся в схемах действия при понимании таким образом, чтобы организовать другие схемообразующие метаединицы. Поэтому «жанр — не инструмент классификации и нормативности, а проводник смысла» [7: 22].

Очевидно, образ автора имеет общность со всеми остальными персонажами и предметами, предоставленными в тексте: образ автора поддается характеристике, он есть «смыслообразующий принцип» [1: 198]. Образ автора — это **метасвязка** источников как смысла, так и формы, поскольку здесь присутствуют

- носитель концепции;
- источник формы;
- объект формальной презентации.

Большая путаница была внесена в вопрос о метаединицах (**метасвязках** в первую очередь) советскими литературоведами, поскольку они желали пользоваться знакомым им словом «образ». В. Ермилов [2: 171] трактовал «образ» как единство «отражения

действительности» и «отражения отношения автора к действительности».

Вообще в архитектуре **метасвязка** «конструктивная сущность» — непосредственный коррелят целостной схемы действия с вербальным художественным текстом [4: 84].»

Литература

1. Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. М., 1961
2. Ермилов В. Стиль искусства и стиль жизни // Красная новь. 1933. № 6.
3. Львова Ю. А. Транспозиция метода: Теофиль Готье в переводах Николая Гумилева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 32. С. 268—271.
4. Мунц О. Р. Вопросы эстетики в промышленном и инженерном строительстве // Мастера советской архитектуры об архитектуре. М., 1975. Т. 1.
5. Соловьев С. М. Изобразительные средства в творчестве Ф. М. Достоевского. М., 1979.
6. Федоров А. В. Некоторые пограничные вопросы языкознания и литературоведения // Вопросы стилистики. Саратов, 1977. Вып. 12.
7. Fowler A. Kinds of literature: An introduction to the theory. 1982
8. Morrow D. G. Prepositions and verb aspects in narrative understanding // Journal of Memory and Language. 1985. V. 24, No. 4.

Метасмыслы

Метасмыслы составляют часть метасмыслы, метасредства и метасвязки составе техник понимания «растягивание смыслов» и «понимание по схемам действия» — категоризация смыслов,

переход от собственно смыслов к метасмыслам и метаметасмыслам (включая художественные идеи).

Метасмыслы, т. е. «знания о „совокупно усматриваемых частных смыслах, наращиваемых и/или растягиваемых в процессе рецепции средств, опредмечивающих эти смыслы при продукции текста и становящихся предметом, над которым рефлектирует реципиент в ходе распредмечивания. Наличие **метасмыслов** превращает распредмечивание сходных средств в имитационный процесс. К **метасмыслам** относятся, например, художественная идея произведения, художественная идея той или иной „дробь“ текста, „тональность“ текста (возбуждаемое, по тому или иному замыслу, настроение реципиента текста)».

«Дж. Серль [З: 179] указывает классы смыслов (фактически — **метасмыслов**), характеризующие, по его мнению, способ реализации интенциональности: репрезентативность — сообщение о положении дел; директивность — побуждение к действию; комиссивность — возложение обязанностей; экспрессивность — выражение чувств (извинение и пр.); декларативность — заявление. Эта классификация действительно есть классификация авторефлексивных **метасмыслов**, пробуждающих рефлексю над опытом действования в дискурсе, то есть Р/М-К.

Все способы категоризации смыслов и, соответственно, переживаний лежат в разных плоскостях деятельности, поэтому при разных деятельностных установках переживаются разные **метасмыслы**. При этом **метасмыслы** обладают чрезвычайной стабильностью, что не отрицает их историчности. Истинность **метасмыслов** как сущностей не опровергается историческим развитием.

По сути дела, именно общность при переживании **метасмысла**, покрывающего разные смыслы, оказывается метаязыком по отношению к разным смыслам — в

большей мере чем общность описания, да и сама эта общность описания восходит к общности переживания. Частные смыслы „подминаются“ **метасмыслами**, переживания частных смыслов „подминаются“ переживанием категоризованных смыслов.

Художественная идея — это **метаметасмысл** текста, смысл всех смыслов, самая широкая конфигурация всех связей и отношений в представленной текстом действительности бытия, коммуникации, чистого мышления. **Метасмыслы**, как и художественные идеи не являются сущностями.

Выступая как знание о частных смыслах в их связях и взаимообусловленностях, **метасмысл** помогает процессу распремечивающего понимания текста. **Метасмыслы** и метасредства возникают из особенностей действия человека с целым текстом в связи с задачами, во-первых, текстопостроения ради понимания, во-вторых, собственно понимания.

Переходы особенного в общее и обратно — трансцендентальны, поэтому они традиционно интересовали представителей классической философии, Так, И. Г. Фихте отмечал, что самосознание и самопознание не просто схватывают некоторый смысл, а всегда выходят за пределы непосредственного и осмысливают его, а затем категоризируют, поскольку, по Фихте, элементарное сознание уже имеет в себе элемент мышления. Добавим к этому, что категоризация, т. е. переход смыслов в **метасмыслы**, может происходить не только после трансценденции, но и одновременно с ней.

Категоризация смыслов и средств приводит к появлению **метасмыслов** и метасредств, которые впрочем, по

ходу действия с текстом могут категоризоваться и далее.

Переход же смыслов в **метасмыслы** есть «последовательная актуализация потенциальных явленностей одного и того же объекта» [2: 70]».

Литература

1. Крюкова Н. Ф. Художественная концептуализация как постижение поэтического мира // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2016. С. 91—98.
2. Bruzina R. Logos and eidos. — The Hague — Paris, 1970.
3. Searle J. R. Foundations of illocutionary logic. — Cambridge, 1985.

Метасредства

Метасредства в составе триады (метасвязки, метасмыслы и метасредства) рассматриваются при обсуждении техники распремечивания.

«Кроме смыслов, доступных в герменевтической ситуации рефлексивному усмотрению, и кроме текстовых средств, доступных рефлексивному восприятию, в деятельность понимания вплетаются смыслы и средства другого рода, которые обеспечивают функционирование или угасание смыслов и текстовых средств первого рода, как бы „командуют“ ими. Назовем эти „командующие“ единицы *метасмыслами* и *метасредствами*.

Метасредства, т. е. средства совокупного усмотрения, знания, запоминания, описания, суждения и разговора об опредмечивающих средствах текста. Наличие метасредств позволяет продуценту и реципиенту в равной мере обращаться с частными средствами как со средствами, могущими иметь сходство между собой и поэтому способными категоризоваться. К **метасредствам** относятся, например,

жанры и жанровые своеобразия, коль скоро рефлексия над ними оказывается сходной у продуцента и реципиента.

На уровне текста выявляются особые единицы, не подлежащие наблюдению на других уровнях анализа языкового материала. Эти единицы (называемые здесь метасмыслами, **метасредствами** и метасвязями) возникли из особенностей действия человека, приводящего к построению схем действия при понимании.

Средства текстопостроения — это средства не столько формы, сколько средства непосредственного *моделирования смысла*. **Метасредства**, в свою очередь, моделируют модели. Сама техника распределения есть техника чтения моделей действия того, кто моделировал смыслообразование при его опредмечивании.

Метасредства имеют несколько функций по отношению к метасмыслам. Первая из этих функций — моделирующая, вторая — опредмечивающая, третья — субститутивная. Моделирующая функция — доведение реципиента до усмотрения метасмысла на основе набора элементарных средств, становящихся метасредством только при достижении метасмысла.

Другая функция метасредств — опредмечивание метасмыслов в ситуации действия автора. Здесь метасредство не моделирует, а способствует интенциональному акту, напоминая субъекту о наличии своей ипостаси в его онтологической картине.

Вслед за функцией моделирования и функцией опредмечивания следует назвать функцию субституирования метасмыслов метасредствам».

Литература

1. Колосова П. А. Метаязыковая игра слов в художественном тексте // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2016. № 36. С. 155—158.

2. Крюкова Н. Ф. Текстовая форма как средство интерпретации: герменевтическая диалектика понимания // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2015. № 32. С. 32—41.

3. Оборина М. В. Средства текстопостроения в лингвистике и герменевтике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 5. С. 69—82

4. Оборина М. В. Пространственные отношения как средство художественного моделирования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 13. С. 75—85.

5. Оборина М. В. Тенденции текстопостроения в синтаксической организации речи // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 134—141.

Метафоризация

В работах Г. И. Богина метафоризация описана в составе особой группы техник понимания (т. н. «рефлексивного мостика») на основе собственно метафоры и всех других тропов. Пробуждение рефлексии метафорой при понимании текстов изучено Н. Ф. Крюковой.

Метафоризация как техника понимания использует не только метафору как таковую, но и любые другие средства текстопостроения, попавшие в риторическую программу продуцента с теми же целями, с которыми делаются метафоризации. Важнейшим средством планомерного самопробуждения рефлексии является описанный Ю. М. Скребневым закон универсальной субститутивности в языке, благодаря которому любой выбор средств

выражения может трактоваться как орудие пробуждения рефлексии над тем или иным опытом действия в поясе мысли-коммуникации.

Традиционно достижением понимания считают элементарную семантизацию метафоры, приравнивая ее значения к значению некоторого неметафоризованного отрезка речевой цепи при выстраивании «прямого» варианта предикации. Более широкая трактовка роли познавательной метафоры именно в семантике целого текста, предполагает такую работу, когда понять надо смыслы, метасмыслы и художественную идею, что и представляет настоящую трудность серьезного чтения. С другой стороны, декларируя универсальность **метафоризации** и метафоричности как многоаспектных языковых явлений, неразрывно связанных с возникновением и существованием человека (о чем свидетельствует всё, начиная от единиц языка — ремнантов старых остановившихся метафоризаций, до самих книг, являющихся одновременно и продуктами полиграфической промышленности с вполне конкретными физическими характеристиками, и тем, что заставляет читателя «переживать» сложнейшие коллизии и их развязки), мы ограничиваемся рассмотрением их самых традиционных форм, обычно составляющих предмет изучения стилистики, то есть фигур речи и тропов.

Литература

1. Крюкова Н. Ф. Метафоризация и метафоричность как параметры рефлексивного действия при продукции и рецепции текста. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Тверь, 2000

2. Крюкова Н. Ф. Риторико-герменевтическая модель метафоризации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 66—80.

3. Крюкова Н. Ф. Место и роль метафоризации и метафоричности художественном смыслообразовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 107—111.

4. Крюкова Н. Ф. Метафоризация в контексте интерпретации текста. Тверь, 2015.

5. Крюкова Н. Ф. Метафоризация как познавательный процесс понимания текста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 4 (21). С. 121—128.

6. Крюкова Н. Ф. Грамматические средства метафоризации в аспекте преподавания иностранного языка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2019. С. 62—64.

Модальность

Модальность рассматривается как техника понимания, «усмотрение **модальности** всей ситуации». Переживание модальности является необходимым условием усмотрения смысла, так как **модальность** — первый признак интенциональности. Метафоризация как наиболее мощное средство пробуждения рефлексии создает основу для дальнейшего упорядочивания процесса понимания в виде управления деятельностью рефлексии читателя в художественном тексте с помощью **модальной** партитуры распределения смыслов. Таким образом, метафоризация и **модальность** в художественном тексте выступают как взаимосвязанные механизмы, взаимодействие которых определяет успешность процесса понимания

Репрезентация модализации речи сознанию связана с формированием в процессе рефлексивного действия с текстом ноем **модальности** — мельчайших единиц одновременно и содер-

жания, и смысла. Ноэмы **модальности** в рамках содержания непосредственно связаны с инвариантными средствами системы языка, в этом случае то, что предсцируется получает прямую номинацию. Те же ноэмы **модальности** в контексте смыслообразования лишь косвенно связаны с номинативными ресурсами языка, поскольку смыслы языку не принадлежат. В этом кроется возможность использования имплицативности как метасредства. Таким образом, модальность может функционировать как способ организации предикативности и опредмечивания содержания (в этом случае мы имеем дело с функционально-семантической категорией в терминах А. В. Бондарко), а также как категория метасмысловая, координирующая процесс обращения опыта на новые онтологические картины, входящие в рефлективную реальность субъекта. Тем самым модальность обеспечивает адекватность и полноту освоения смыслов текста адресатом, поскольку знание о наборе и способах применения модальных средств дает возможность адресанту указать в собственном тексте, каким именно способом следует его понимать (в плане партитурной смысловой организации текста) [4—13].

Модальность — самое начальное средство при обрастании содержания (т. е. предикаций в рамках пропозициональных структур) ситуацией, по определению обязательной при смыслообразовании. Появление или наличие модальности дает смысл, принципиально не поддающийся определению по истинности.

Смысл состоит не только из **модальности**: **модальность** — лишь начальный элемент конструкции смысла, но это, во всяком случае, не элемент значения, не элемент экстенционала.

Пропозиции, несущие содержание, включают в себя не только предикации, но и *предикативность* — «свойственную предложению отнесенность сообщаемого в тот или иной временной и объективно-модальный план» [14: 116]. Содержание каким-то образом опредмечено в пропозициях, и одним из способов опред-

мечивания оказывается как раз предикативность, которую в свою очередь В. В. Виноградов [3: 227] определяет как «отнесенность высказываемого содержания к реальной действительности, грамматически выражающуюся в категориях **модальности** (наклонения), времени и лица».

Как отмечает А. П. Стеценко [17: 34—35], «изначальная наделенность мира значениями и смыслами организует чувственные впечатления, обеспечивает постижение ребенком физических закономерностей окружающей реальности, например, за счет прогрессирующей дифференциации сенсорных **модальностей**»

Действительно, достаточно взять денотат (значение, содержание) в несколько измененной **модальности**, то есть достаточно добавить к денотату нечто от человеческой субъективности, от себя, как появляются некоторое начало ситуации, то есть появляется некоторое основание для дальнейшего появления смысла. При этом появление **модальности** сопровождается каким-то определением этой **модальности**, поэтому надо согласиться с Фреге, утверждающим, что смыслы выражаются, а значения обозначаются.

Модальность выражает отношение человека к миру, и «генезис смысла определяется тем уникальным отношением человека к окружающему миру, в котором рождается система сложнейших функциональных взаимосвязей (субъект — объект), динамика которых формирует и составляет смысл» [2: 129]. Среди **модальностей** — намерения продуцента, без усмотрения которых, кстати, ни естественная, ни компьютерная расшифровка текста не представляется возможной [18; 19].

Модальности многочисленны: важно, например, удивление или сомнение по поводу производимого смысла. Уже в текстах для когнитивного понимания принципиально важно, имеем ли мы дело с сомнительным или несомненным, на что обратил внимание еще Декарт. **Модальность** «переживание автором чувства уве-

ренности» — одна из важнейших **модальностей** любых выражаемых или перевыражаемых смыслов. Есть и более частные **модальности**, например, **модальность** «странности» («отношение субъекта к ненормальному миру», к необычному — см. [15: 18]). **Модальность** может быть обращена не только на продуцента, но и на нечто представленное в тексте в связи с «динамикой силы» — с чем-то «причиняющим», что, в свою очередь, делится на «допускающее», «мешающее», «помогающее» [21].

Наиболее неявно представленные смыслы, не определенные **модальностью** и даже не имеющие определенного отношения к продуценту и к изображаемому, выступают в роли «настроений».

Каждый способ данности может варьироваться по **модальностям** этого способа данности. Например, смысл-знание меняется в зависимости от того, какая модальность сопровождает способ данности смысла: категоричность, уверенность, предположительность, неуверенность, сомнение.

Менталитет — то, что в речемыслительных актах определяется социокультурными (а не языковыми) факторами [16: 41], но затем опредмечивается в текстах культуры, причем по преимуществу в текстах вербальных, в которых национально-культурный менталитет можно трактовать как одну из **модальностей** текста. Как известно, все **модальности** переживаемы.

Модальностей может быть неопределенное множество — и связанные с пространственным положением точки зрения, и связанные с ее положением во времени, и относящиеся к мере подвижности этой точки зрения, и относящиеся к тому, какова оценочная позиция образа автора, и указывающие на соотношение позиции автора с мерой знания или незнания (уверенность, сомнение и пр.) и мн. др.

Иногда фактор отношений считают в «образе автора» более важным, чем персонажность этого образа, поэтому, например, Л. Г. Барлас [1: 35] пишет, что может быть, следует говорить не

столько об «образе автора», сколько об «авторской **модальности**», т. е. об отношении автора к художественному содержанию произведения — к его героям, событиям, идеям и т. п.

Само право на использование такой **модальности** делает «образ автора» огромной духовной силой, вытесняющей самостоятельность не только героев, но и реального писателя (историческое лицо, написавшее книгу) и превращающей всех персонажей в инструмент напоминания об идеях всемогущего «образа автора», внутритекстового автора [20: 56].

Литература

1. Барлас Л. Г. Источники текстовой выразительности // Проблемы экспрессивной стилистики. Ростов-на-Дону. Изд-во: Рост. ун-та, 1987. С. 30—35.

2. Вейн А. М., Голубев В. Л. Проблема «смысла» и «значения» в современной психотерапии // Научно-техническая революция и медицина. М., 1973.

3. Виноградов В. В. Избранные труды: Исследования по русской грамматике. М., 1975.

4. Ильина Е. В. Модальность как механизм консолидации смыслового стратума художественного текста. Автореферат дис. ... доктора филологических наук. Тверь, 2014.

5. Ильина Е. В. Филологическая герменевтика как методология исследования модальной структуры художественного текста // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 1. С. 266—269.

6. Ильина Е. В. Смысловый стратум художественного текста и его модальная организация: модальность как путеводитель по лабиринтам смысла. Saarbrücken, 2013.

7. Ильина Е. В. Модальная организация текста и пресуппозитивная стратегия регулирования отношений между содержанием

и смыслом // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 1 (53). С. 178—183.

8. Ильина Е. В. Взаимовлияние блоков содержания и смысла под воздействием типа модальной партитуры текста // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2013. № 1. С. 52—54.

9. Ильина Е. В. Виды внутрикласных связей в модальной партитуре распределения смыслов текста // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 2 (26). С. 154—161.

10. Ильина Е. В. Консолидирующая и управляющая функции модальности в формировании смысловой структуры художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 52—59.

11. Ильина Е. В. Взаимодействие конструкторов «предикация» — «метафоризация» — «модальность» в художественном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 5. С. 70—76.

12. Ильина Е. В. Метафорические и модальные основания понимания художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 6. С. 89—95.

13. Ильина Е. В. Возможности описания языковой модальности в сопоставлении парадигм лингвистической прагматики и филологической герменевтики // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ. 2012. С. 44—53.

14. Лопатин В. В. Грамматическое значение // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

15. Малышева А. А. Норма и модальность странности // Нормы человеческого общения. Горький, 1990.

16. Почепцов О. Г. Речевая ментальность и речементальные различия // Прагматика этноспецифического дискурса. Бэлць, 1990.

17. Стеценко А. П. Понятие «образ мира» и некоторые проблемы онтогенеза сознания // Вестник Московского ун-та. Серия 14: Психология. Вып. 8. М., 1987.

18. Frick F. C. Speech recognition research at the Lincoln Laboratories // Proceedings of the Seminar on Speech Compression Processing. Pt. 2. Bedford (Mass.), 1959.

19. Liberman A. M. e. a. Some observations on a model for speech perception // Symposium on Models for the Perception of Speech in Visible Form. Bedford (Mass.), 1964.

20. Sarraute N. The age of suspicion. New York, 1963.

21. Talmy L. Force dynamics in language and cognition // Cognitive Science. 1988. V. 12. No. 1.

Мыследеятельность

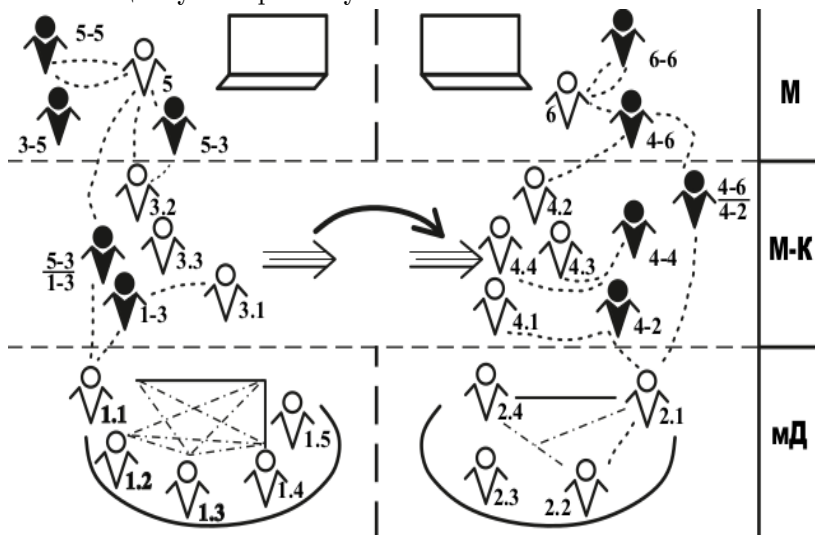
Мыследеятельность (МД) — представление мысли, или ума, или интеллекта, как системы, конституированными основными процессами: чистого мышления (М), мысли—коммуникации (М—К) и коллективного мыследействования (мД), определяющими пояса мыследеятельности, а также объединяющими эти пояса процессами понимания и рефлексии.

Схема МД, или схема коллективной МД (1979—80 гг.), — это попытка собрать воедино представления о мышлении, деятельности и коммуникации, разработанные в Московском методологическом кружке (ММК) в 1950-е—70-е гг. Термин МД, так же, как названия трех поясов МД, являются неологизмами (хотя «чистое мышление» и употреблялось ранее в вюрцбургской школе психологии), введенными для явного отграничения системомыследеятельных представлений от содержательно-логических, теоретико-деятельных, теоретико-коммуникационных и пр. пред-

ставлений об интеллекте, как выработанных в ММК, так и характерных для других направлений и школ мысли. В то же время, термин системомыследеятельная методология применяется и в широком смысле для характеристики разработок ММК в целом.

Подобно деятельности в Общей теории деятельности, МД понимается как безличная коллективная система, логически предшествующая любым образующимся в ней субъектам и объектам, что отличает СМД-методологию от большинства психологических и философско-психологических систем Нового времени.

Каждый из основных процессов МД реализует в себе мысль, но воплощенную по-разному.



Рабочая схема мыследеятельности.

Графика, соответствующая тексту [5],
предоставлена В. Г. Марача

«Базовая схема МД содержит три относительно автономных „пояса“: 1) пояс социально организованного и культурно закрепляемого коллективно-группового мыследействования (обозначается мД); 2) пояс полифонической и полипарадигматической

мысли-коммуникации, выражающейся и закрепляющейся в словесных текстах (обозначается М—К); 3) пояс чистого мышления, развертывающегося в невербальных схемах, формулах, графиках, таблицах, картах, диаграммах и т. п. (обозначается М)» [5].

Пояса МД соединяются, или сшиваются, процессами понимания и рефлексии. «Процессы рефлексии охватывают и пронизывают все процессы мД, М-К и М; они могут быть представлены на схеме МД вертикальными движениями и переходами и зафиксированы в виде вертикальных связей» [5]. Таким образом, понятие рефлексии в СМД-методологии является расширенным по отношению к классическому понятию рефлексии как «мышления над мышлением», введенному в XVII в. Дж. Локком и получившим широкое распространение в философии и гуманитарном знании. Мы под рефлексией понимаем не только переход от мышления к мышлению (мышление, делающее своим предметом мышление), но и любой из разрешенных схемой МД переход между позициями на схеме.

Рефлексия и понимание в МД

Хотя в этой статье, вводящей схему и каноническое понятие МД, процессы рефлексии и понимания декларируются как рядоположенные, фактически понимание (и интерпретация) обсуждается как организованность рефлексии. Своим строением рабочая схема МД задает формальную классификацию переходов между позициями, и Тверская герменевтическая школа строит типологию понимания с опорой на эту классификацию. Фиксации рефлексии (ее объективации, ее превращения в другие ипостаси при ее остановке), происходящие в каждом из поясов, в оптимальном случае перевыражаются в остальных двух поясах.

Поэтому коммуникативная действительность, изучаемая филологическими науками, оказывается необходимым звеном во всей жизне- и мыследеятельности человека. «Эта действитель-

ность дана нам через рефлексю — главное категориальное отличие человека от всего остального мира. Изучение человека в его отличии от всего остального мира есть изучение человека как носителя рефлексивной способности. Соответственно, все собственно человеческие проявления, все проявления человеческого духа и духовного бытия поддаются определению через рефлексю; последняя же, как уже отмечено, непременно соотносится с рефлексией, фиксируемой в поясе мысли-коммуникации. Поэтому языкознание, считающееся с мыследеятельностными схемами, получает основание для трактовки всего того, что в философской традиции относится к компетенции *Geistwissenschaften*.

«... смысл есть „объективная мыследеятельная форма“ [2], т. е. нечто такое, что можно исчислить, классифицировать, запрограммировать, понять, сформировать и пр.

Те смыслы, которые *известны*, являются смыслами *в рамках общественного сознания*, поскольку сознание есть „мыследеятельность, захороненная в культуре“ [1: 68].

Смыслы — идеальные объекты — действительная содержательность культуры, хотя они могут существовать и вне мыследеятельности.

...мыследеятельность состоит не только из упорядоченного предцирования, выводящего к понятиям, но и из смыслов-переживаний.

Различие трех типов понимания текста не означает их взаимной непроницаемости и абсолютной независимости: понимание текста — процесс, протекающий в единстве со всеми остальными процессами мыследеятельности.

Даже положение о том, что существуют «состояния сознания», не требующие осознания субъектом процесса приводящей к этим состояниям мыследеятельности [7], задолго до этого было предвосхищено Кантом в «Критике

чистого разума», где говорилось о том, что рефлексия может не осознаваться, но при этом иметь последствия для мысле- и жизнедеятельности человека.

По известным причинам следовало ожидать, что трансцендентальная топика должна была возникнуть именно в марксистской методологической традиции. Она была построена как бы попутно Г. П. Щедровицким при решении совершенно другой задачи. Этот автор давно обращал внимание на то, что действие при понимании — не единый процесс, а «иерархизированная структура, объединяющая много разных пересекающихся процессов» [4: 31]; это соответствовало общей установке Г. П. Щедровицкого на преодоление смещений («расклеивание склеенного»). К концу 1970-х гг. была разработана и в 1983 г. опубликована схема мыследеятельности как сложнейшей системы систем, как интегрированная система, в которой были показаны и необходимое место понимания с точки зрения потребностей системы, и упорядоченные (закономерные) «места» фиксации рефлексии в зависимости от характера действия и деятельности. Это дает представление о направленности процесса рефлексии и позволяет судить далее о структуре рефлексивных актов в рамках рефлексии, каждый раз находящей определенное «место» для фиксации.

В связи с изложенной задачей возникла необходимость построения базовой схемы мыследеятельности. Схема опубликована в двух работах [5; 6].

Как показано в этой книге выше, мыследеятельность разворачивается в трех поясах. На схеме Г. П. Щедровицкого (без упрощений) изображение каждого из поясов делится на две диалогические половины: слева — действия продукции, справа — действия рецепции, поэтому

получается шесть частных систем мыследеятельности. Стержневой пояс — пояс мысли-коммуникации. На базовой схеме Щедровицкого показана диалогическая организация мыследеятельности, но ясно, что можно построить и схему полилогической организации. Рефлексия, в том числе и схемообразующая, связывает все три пояса мыследеятельности.

Следует также отметить, что в связи с пониманием художественных текстов (шире — текстов искусства) существует еще одна совмещенная позиция, еще один тип рефлексирования, очень важный при схемообразовании для действия при понимании, но не отмеченный на приведенном рисунке, поскольку Г. П. Щедровицкий строил базовую схему мыследеятельности и не имел возможности показать на ней относительно узкие и специфические случаи мышления, вплетенного в практику той или иной конкретной профессии. Дальнейшее использование этой схемы в связи с разными практическими деятельностями покажет различные частные варианты изображения мыследеятельности».

Литература

1. Зинченко А. П. Понятие о практической науке // Вопросы методологии. 1991. № 1.
2. Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. М., 1968.
3. Мацкевич В. В. Мыследеятельность // Новейший философский словарь. Мн., 1999. С. 624—625.
4. Щедровицкий Г. П. «Естественное» и «искусственное» в развитии речи-языка // Основные проблемы эволюции языка. Ч. 1. Самарканд, 1966.

5. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание. В: Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1986. М., 1987. URL: <https://www.fondgp.ru/publications/схема-мыследеятельности-системно-с/>

6. Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Нововведения в организациях. М., 1983.

7. Buhler K. Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgange // Archiv fur die gesamte Psychologie. 1907, Band 9, Heft 4.

Непонимание

Непонимание — главная проблема герменевтики. Непонимание текста возникает при неосвоении герменевтической ситуации. Герменевтическая ситуация — ситуация, в которой можно либо понять, либо не понять текст. Поскольку понимание имеет место лишь там, где надо преодолевать затруднения или обрывы в смысловом восприятии текста, оно выступает как активный процесс. При этом оно осознается, оценивается, переживается как нечто необходимое для освоения представленной в тексте действительности там, где испытывается «непонимание» или «опасность непонимания».

Понимание текста — живой процесс освоения его содержательности, процесс который идет там, где есть противоречие между пониманием и непониманием. Там, где не может быть непонимания, не может быть и понимания.

Непонимание может возникать в связи с тремя типами ситуаций, представленных в текстах. В связи со знаковыми ситуациями непонимание может возникать в связи с характером знаков и их отношений. В ситуациях объективной реальности непонима-

ние возможно благодаря сложности связей и отношений между выраженными в тексте представлениями и — реже — понятиями о предметах, явлениях и процессах. В идеально-реальностных ситуациях непонимание возможно благодаря сложности связей и отношений между выраженными в тексте представлениями и — реже — понятиями о предметах, явлениях и процессах.

Техники понимания, обращенного на тексты культуры, — это совокупность приемов СМД, превращающих непонимание в понимание.

Литература

1. Колосова П. А. Обскурантность иноязычного художественного текста как герменевтическая проблема // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2011. № 2. С. 247—251.

Ноэма

Ноэма — минимальная единица смысла. Ноэмы появляются, когда смыслообразующая рефлексия обращается на онтологические картины нашего опыта (рефлексивную реальность). Ноэмы являют собой „интенциональные сущности“, наиболее дробные идеальные образования, способные формировать смыслы как системы.

Ноэма — это самая малая единица с функцией установления связи и отношений между элементами коммуникативной и деятельностной ситуации, которая необходима для смыслообразования. Ноэма — это указание, осуществляемое рефлексивным актом сознания, обращенного на минимальные компоненты онтологической конструкции. С этой точки зрения ноэма соответствует семе, играющей ту же роль при определении уже не смыслов, а выводимых из их совокупности значений, что необходимо для построения словарей и грамматик. Ноэмы — это „монады идеального“ [Husserl 1965:106]. При формировании этих монад кажущее-

ся и реальное не противопоставлены. Существенно, что ноэмы неделимы; они не образуют сети причинных отношений. Они усматриваются субъектом *прямо в своей душе*.

Если *в языке* минимальной единицей значения является сема, то *в высказывании* минимальная единица есть ноэма; она же — минимальная единица содержания. Встречаются ноэмы модальности, ноэмы отрицания, ноэмы аспектуальности, ноэмы утверждения и пр. Если это — непосредственно номинируемое в том, что предцируется, то ноэмы входят в содержание. Если же они участвуют в неноминированном смыслообразовании, то они входят в смысл. В принципе ноэматичность как момент предикативности содержания сопоставима с ноэматичностью как моментом смыслообразования. Иногда трудно отличить ноэму как участницу построения содержания и ноэму при смыслообразовании.

Литература

1. Husserl E. Phenomenology and the crisis of philosophy. New York, 1965.

Образование герменевтическое

Перестройка образования — одна из ключевых прикладных функций герменевтики. Идея перестройки образования базируется на том, что демократическое общество невозможно, если люди, составляющие это общество, не обучены рефлексии.

Понимание — одна из организованностей рефлексии, и готовность к пониманию достигается через обучение рефлексии, обученность рефлексии, владение рефлексивными техниками понимания. Пока антирефлексивная установка в образовании не сменится установкой рефлексивной, трудно рассчитывать на то, что школа будет формировать людей, способных нормально жить в демократическом обществе с высокой производительностью труда, с высокой культурой, без тех пороков, которые присущи сообществам, выпавшим из общечеловеческой истории.

Понимание — основная ипостась рефлексии, возникающая в момент фиксации (объективации, превращения в не-самой-себя) рефлексии. Высказанная рефлексия есть интерпретация.

Последняя занимает очень важное место в совершенствовании общего образования. Так, в 1958 года в США была начата дидактическая реформа (*National Defence Education Act* — „Закон об образовании ради национальной обороны”), сильно риторизовавшая и герменевтизовавшая школу: с VI по XII классы интерпретационные методы обучения занимают до 60% учебного времени. Эта перестройка школы была продублирована во многих странах, но не вызвала интереса в СССР. Прикладные педагогические эффекты заметны больше всего в США: дети, прошедшие в 1958—1970 гг. в двенадцатилетней школе курс длительного интерпретационного обучения (то есть курс научения рефлексии), стали более понятливыми, чем предшествующие поколения, что дало в 1970—1980 гг. заметный рост производительности труда в машиностроении и приборостроении (80%, что очень много для страны с сильными основными фондами в этих отраслях). Без перестройки дидактики в риторико-герменевтическом направлении эти результаты были бы недостижимы. С 1971 г. советская официальная статистика (даже самые массовые справочники „СССР в цифрах за [очередной] год“, предназначенные для агитаторов и пропагандистов „дела Партии”) убедительно показывает, что именно 1971 и 1972 годы составили тот рубеж, с перехода через который советская система стимулирования производительности труда потеряла возможность конкурировать с производительностью труда в развитых странах: так, в США система роста производительности труда закладывается в ходе вхождения школьника (в основном с одиннадцати лет) в интерпретационное (рефлексивное) отношение к текстам культуры — от поэзии до технических инструкций. Последующие 18 лет по-

сле 1980 г. дали дальнейший рост понимающей способности молодых рабочих, служащих, предпринимателей.

Из европейских наций только СССР не заинтересовался рефлексивной педагогикой и интерпретационной дидактикой, хотя уже по состоянию на 1968 г. (когда по указанию одного из московских райкомов КПСС был рассыпан набор книги Г. П. Щедровицкого „Педагогика и логика“) имевшиеся в СССР методологические наработки содержали предпосылки более успешных, чем в США, решений в области педагогической герменевтики.

Надо отметить, что развертывание прикладных аспектов герменевтического знания не может быть построено по готовым трафаретам: специалисты должны в каждом конкретном случае находить новые решения, опираясь как на усмотрение реальных обстоятельств, так и на свою собственную теоретическую, методологическую, педагогическую и практически-лингвистическую подготовку. Благодаря тому, что в 1954—1994 годах существовал Московский Методологический Клуб (ММК) во главе с Г. П. Щедровицким, в России возникла перспектива подготовки специалистов в области герменевтики и дальнейшего использования их в организации различных видов деятельности многомиллионных контингентов учащихся, работников сферы управления и науки, работников правоохранительных органов и пр.

С 1990 года ММК начал выпускать журнал «Вопросы методологии», где вопросам философской и педагогической герменевтики отводится 2—3 печатных листа в каждом номере. Серьезный Всероссийский герменевтический семинар регулярно проводился в течение ряда лет в Пятигорске под руководством В. П. Литвинова. Два десятка книг и сборников издала с конца 1980-х годов Тверская герменевтическая группа. В Твери проводятся международные герменевтические конференции «Понимание в системах мышледеятельности», «Понимание и рефлексия» и т. п. С 1997 г.

Очевидно, антропоцентрическая ориентация в науке может развиваться только при условии самого широкого и глубокого-смысленного использования понятия «рефлексия». Однако еще важнее для общества антропоцентрическая ориентация педагогической деятельности: это и есть то, что могло бы способствовать и научению рефлексии, и введению интерпретационных методов обучения, и вообще фронтальному поумнению новых поколений. Массовая школа пока еще почти не обращалась к герменевтической проблематике как проблематике собственно педагогической. Это приводит к серьезным последствиям.

Создание дидактики, частных методик и воспитательных приемов, ориентированных на рефлексивные способы работы и на научение рефлексии — общенациональная задача в каждой из стран СНГ, причем задача, неразрешимая без участия школьной филологии и вообще филологов. Рефлексивные методы обучения могут быть только интерпретационными: интерпретация — это высказанная рефлексия. Однако единственной наукой, поистине владеющей методологией интерпретации как некоторым целым и методиками интерпретации на предметных образцах, является филология (и лингвистика, и критическая практика, и риторика, и герменевтика, и опыт изучения литератур и проч. и проч.). Гигантский когнитивный и методологический аппарат филологии станет в XXI веке питательной средой для коренного улучшения педагогики, школы, равно как и всех других источников формирования человека.

Соединение хороших программ обучения рефлексии с хорошими текстами — это тот идеал, стремление к которому реализуется в тяготении человека к рефлексии, к рефлексивности как противоположности «готовому пониманию». Антирефлексивная установка школы — важный тормоз общественного развития, и стремление людей к рефлексивной установке — проявление

подлинной человечности, свидетельство человеческого благородства.

Фактически развитие интеллекта в единстве с развитием речи, развитие интеллекта благодаря чтению — важнейшие рычаги развития личности и общества — зависят от меры успешности протекания смыслообразования в ходе и направления рефлексии на онтологическую конструкцию, и образования ноэм, и появления ситуации как познавательного объекта, и образования смысла, и растягивания этого смысла, категоризация и превращения его в метасмысл. Чтобы трактовать столь серьезные социально-педагогические и филологические проблемы, необходимо признавать творческий потенциал человека, уважает его свободу творческого акта, признавать множественность самых различных последствий преобразования осваиваемого при понимании материала.

Литература

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать. Рукопись.

Объективация

Объективация — фиксация рефлексии, её превращение в другие ипостаси (инобытия) при её остановке. Все проявления человеческой мыследеятельности — понимание, решение, собственно человеческое чувство, теоретическое мышление — выступают как объективация (фиксация) рефлексии.

Ипостасей рефлексии довольно много, но филолога и педагога из них более всего интересует понимание.

В филологической герменевтике реальные и потенциальные точки фиксации (объективации) рефлексии описываются при помощи схемы поясов СМД.

Опредмечивание

Опредмечивание — рефлексивная деятельность продуцента текста при которой идеальные реальности (смыслы, переживания и т. д.) актуализируются в текстовых средствах. Определенное производится продуцентом с расчетом на распределительную деятельность реципиента текста. При этом распределительное первично по отношению к определению: автор определяет смыслы средствами ради реципиента, ради его действий распределительного

Опредмечивание противопоставлено прямому номинированию, которое не требует от реципиента распределительного понимания.

Осознание

Осознание процесса понимания противопоставлено интуитивности и обыденной рефлексии. Осознание *абсолютно актуально* для процесса понимания лишь тогда, когда необходимо *осознать непонимание*. Когда же эта задача не стоит, именно участие интуитивности в процессе понимания делает акт понимания легким и естественным делом.

Во множестве случаев рефлексия протекает не как ученая и дискурсивная рефлексия, наблюдаемая на учебных занятиях интерпретацией, а как рефлексия обыденная, не подотчетная актуальному осознанию; последнему подотчетны лишь последствия рефлексивного акта, а не сам процесс, включающий этот акт.

Осознание необходимо для интерпретации, прямое усмотрение — для быстрого чтения и скорого понимания. У развитого читателя рефлексия, интерпретация протекают в снятом виде (неосознанно), то есть понимание *восходит, но не сводится к осознанной дискурсивной рефлексии*, рефлексия протекает в виде обыденной рефлексии, но протекание рефлексии при этом построено

на тех же методологических основах, на которых строится осознанная дискурсивная интерпретация.

Переживание значащее

Значащее переживание — особая организованность смыслов, способ их бытования в виде собственно человеческих чувств и переживаний. Человеческие состояния со смыслом (поддающиеся описанию часто лишь в метафорической форме) образуют значащие переживания.

Особенность значащих переживаний — их передаваемость средствами текстопостроения. Например, переживание сходства хорошо передается метафоризациями, но ведь и в самой метафоре всегда есть чувствование нового смысла.

Если «образ» (предметное представление) есть реактивация и переживание того, что есть в рефлексивной реальности (а там есть и рожденное из дорефлексивного опыта, и рожденное из от-рефлектированного опыта), то смысл есть названность или готовность к называнию этого переживания: ведь в конфигурацию, восстанавливаемую при выходе к пониманию, входят и имена того, что составляет связи и отношения восстанавливаемой конфигурации. Именно способность иметь имя или неявное наличие имени у переживания (как и у «образа»), делает переживание собственно человеческим значащим переживанием.

Эмоция тоже может именоваться, но она отличается от значащего переживания дорефлексивностью и неинтенциональностью. Значащие переживания — инобытия смыслов, тогда как эмоции не являются инобытиями смыслов. Значащие переживания в несравненно большей степени, чем эмоции, являются ценностями, представленными в тексте, причем текст, произведение речи, может стоять в разных отношениях к значащему переживанию — манифестировать его; комментировать и объяснять его; рефлексивно обрабатывать его в условиях распрямления; способ-

ствовать его интенциональности; упорядоченно репрезентировать его; вести с ним борьбу и т. д.

Значащее переживание отличается от эмоции рефлексивностью, именно рефлексия и делает переживание осмысленным, собственно человеческим переживанием и собственно человеческим чувством.

В значащем переживании есть рефлексивное отношение субъекта к непосредственно данному чувственно, тогда как эмоция — это еще слитость объекта и субъекта.

Значащие переживания — это действия. Действительно, у значащего переживания есть все признаки действия: они изменяют материал (человеческую душу); они несут печать нормативности (социально одобряемые и социально неодобряемые значащие переживания — важнейшее социально-этическое противопоставление); они рефлектируются и интендируются. У эмоций этих признаков нет, т. е. их процедурность абсолютна.

Значащее переживание смыслов оказывается громадной силой: оно может вывести не только к художественным идеям, но и к идеям, имеющим научное значение. Часто научная идея приходит к ее автору через переживание смысла и лишь потом формулируется и приобретает форму понятия или предикации. Все это говорит о том, что культура смыслообразования и смысловосприятия, составляющая основной педагогически релевантный материал, могла бы быть пополнена культурой переживания смыслов и метасмыслов, а также их более высоких категоризаций.

Переопредмечивание

Переопредмечивание — сильная техника понимания. Переопредмечивание заключается в нахождении смысла, «параллельного» искомому и презентации его «параллельными» же текстообразующими средствами. Техника выявлена О. Ф. Васильевой.

Позиция рефлексивная

Выход к пониманию через рефлексю (в том числе и через интерпретацию — высказанную рефлексю) начинается с того, что человек в своей деятельности на какое-то время отрывается от практического действия в качестве понимающего субъекта и начинает видеть себя со стороны, причем видеть «себя понимающего». Выход в рефлексивную позицию есть постановка самого себя перед вопросом такого рода: «Я понял, но что же я понял? Я понял вот так, но почему я понял именно так?»

Нахождение позиции достигается через рефлексю, обращенную *и вовне и вовнутрь*, т. е. через объективную оценку герменевтической ситуации и — одновременно — через «самоопределение» субъекта герменевтической деятельности.

Человек при чтении и слушании не только задействует свой личный жизненный опыт, но и осознает разницу между тем, что «идет от писателя» и тем, что «идет от меня», но это осознание бывает полным только при выходе в рефлексивную позицию. Однако даже при неполноте этого осознания существенно то, что человек утверждает себя при чтении как личность, говоря себе: «Я это понял так, как это мог или должен понять именно Я», «Я отличаюсь от других, поэтому я человек среди людей» и т. п. Это уже какая-то рефлексия. О рефлексии же пишет и Л. Розенблат [1: 12]:

Обращение к прежнему опыту, выполняемое по осознаваемой или не осознаваемой схеме действия: «Я понял, но что же я понял?» Способность стать перед вопросом такого рода обеспечивает возможность занять собственно рефлексивную позицию в деятельности с текстом.

Литература

1. Rosenblatt L. M. The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale (Ill.), 1978.

Понимание

Понимание — усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах.

Понимание рассматривается как одно из инобытий рефлексии — связки между гносеологическим образом и наличным опытом, причем эта связка функционирует так: образ окрашивается наличным опытом, а опыт становится предметом изменившегося отношения.

Пониманием текста обычно называют обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности. Опыт, обрабатываемый на текст, и индивидуален, и коллективен в одно и то же время: понимание одного человека может получить развитие в деятельности другого, а достижение этого другого может достаться и первому. В этой связи говорят об **интерсубъективности** понимания и понимаемых смыслов.

Пониманию нельзя научить: когда это пытаются делать, получается научение («готовому пониманию»), поэтому необходимо формировать **готовность** к пониманию, а это требует научения рефлексии. Понимание — одна из организованностей рефлексии, и готовность к пониманию достигается через обучение рефлексии, обученность рефлексии, владение рефлексивными техниками понимания.

Следует иметь в виду, что вопрос о сущности понимания текста — один из самых трудных в филологии. Поэтому изучать понимание нельзя лишь на основе какого-то одного «самого твердого» определения. Определения понимания **предельны**, т. е. они лишь позволяют отграничить предмет изучения от других — в частности от мышления, сознания, знания. Сказанное относится и к уже данному здесь определению, и к другим, достаточно распространенным:

Понимание — процесс постижения внутренних связей в содержании текста.

Понимание — процесс постижения смысла (или смыслов) текста.

Понимание — освоение чужих переживаний, мыслей и решений, опредмеченных в тексте.

Понимание — движению к знанию, производство знания (хотя и не само знание).

Понимание — воссоздание ситуации действия автора текста.

Понимание — один из аспектов освоения действительности. Будучи при этом деятельностью, понимание и само может рассматриваться в ряде своих моментов. Слово «понимание» означает и процесс понимания (напр., «Он вчитывался, и все лучше понимал мысль Пушкина»), и стремление понять, и результат понимания («Его понимание этого романа отличается от общепринятого»), и способность или готовность понять («Смело иди к нему на прием, у него понимание хорошее»). Эти моменты часто смешиваются при обсуждении понимания, и этого смещения следует избегать.

Понимание когнитивное

Понимание когнитивное — тип понимания текста, возникающий при преодолении трудностей в освоении содержательности познавательной информации. Когнитивное понимание обращено на объективно-реальностные ситуации, представленные в тексте. Освоение объективно-реальностных ситуаций в когнитивном понимании — момент освоения культуры (всех содержаний, хранящихся в накопленном человеческом состоянии, где особую роль играют *знания*). Когнитивное понимание текста фокусируется на культуре.

Когнитивное понимание обеспечивается, в основном, работой уровней 2, 3 и 4 языковой личности, но исходное требование —

переход от элемента к элементу текста — соотносительно с уровнем интериоризации.

Когнитивное понимание выступает как коммуникация, но коммуникация не столько между отдельными людьми, сколько между реципиентом и культурой, реципиентом и накопленным знанием. При этом дело не сводится к коммуникации субъекта и вне его лежащего знания: в рефлексии над знанием, в частности, изменяется отношение к старому знанию, а новое знание обогащается элементами прежнего опыта культуры.

Когнитивное понимание текстов требует оперирования не только значениями, но и смыслами. Без этого понимание ситуации, зафиксированной к тексту, превращается в фикцию. В текстах для когнитивного понимания совокупный образ ситуации обычно получается путем суммирования или наращивания, но не растягивания смыслов.

Когнитивное понимание достигается тогда, когда понимание теряет тождество с коммуникативным актом, т. е. когда реципиент находит позицию вне акта коммуникации, иначе говоря, становится во внешнюю позицию по отношению к актам коммуникации, в том числе и к семантизирующему пониманию.

Когнитивное понимание начинается с того момента, когда семантизируемая предикация важнее семантизируемых единиц. Это случается тогда, когда эта предикация существенна для деятельности реципиента.

Для когнитивного понимания текст выступает как упорядоченная передача содержаний. В текстах для когнитивного понимания преобладает автоматизация текстовых форм. Актуализация для таких текстов оказывается факультативным приёмом.

Когнитивное понимание есть понимание, замирающее в знании. Для этого перед субъектом когнитивного понимания стоит задача некоторого поиска, причем эта задача отсутствует при семантизирующем понимании. Когнитивное понимание — это ди-

намическое схемообразование для нахождения свойств предмета, взятого в некоторой ситуации.

Процесс когнитивного понимания — это переход от «сырых» исходных данных к их осмысленному представлению. Когнитивное понимание обеспечивает рост знания, поскольку в схемах действия наращиваются содержательно важные пропозиции, несущие познавательно важные предикации. При этом когнитивное понимание «работает» только с идеализированным представлением объекта познания (с построением его мысленных моделей), поэтому понимание — не «отражение», а освоение того идеального, которое получено во всей познавательной работе.

Когнитивное понимание — не только знание, но и социальная практика, причем именно та ее наиболее интернациональная часть, которая образует науку. Поэтому когнитивное понимание — наименее герменевтичное.

Понимание распредмечивающее

Распредмечивающее понимание — тип понимания текста, построенный на распредмечивании идеальных реальностей, презентуемых *помимо* средств прямой номинации, но опредмеченных все же именно в средствах текста. Эти средства текста позволяют в определенных условиях восстановить при рецепции текста какие-то стороны ситуации действия (мыследействия) продуцента (или восстановить то, во что эти стороны ситуации действия превратились в ходе последующего бытования текста в обществе).

Распредмечивающее понимание обращено на субъективно-реальностные ситуации, представленные в тексте.

Распредмечивающее понимание также есть единство рефлексии, пробуждающей образы действительности и рефлексии, выводящей в пояс чистого мышления к такому конструкту, как художественная идея.

Распредмечивающее понимание соотносительно, по преимуществу, с уровнем адекватного синтеза (уровнем 5) в развитии языковой личности. Распредмечивающее понимание как коррелирует высших уровней модели языковой личности более всего служит художественно-образному освоению действительности.

Тексты для распредмечивающего понимания — это, как правило, художественные тексты или же те отрезки текстов для когнитивного понимания, которые намеренно эстетизированы. В некоторых случаях тексты на подъязыке разговорной речи также бывают эстетизированы и нуждаются в распредмечивающем понимании.

Распредмечивающее понимание фактически не может строиться из готовых блоков действия, поскольку оно обращено на разного рода текстовые актуализации, т. е. фактически всегда — и даже при повторной рецепции — обращено на новое.

При распредмечивающем понимании реципиенту даны непосредственно не смыслы (идеальное), а их превращенная предметная форма (средства построения текста).

Для распредмечивающего понимания текст выступает как опредмеченная субъективность, опредмеченный мир смыслов, в котором живет человек.

Выступая как герменевтический процесс для освоения идеальных реальностей, распредмечивающее понимание оказывается способом усмотрения сущности человека как совокупности *общественных отношений, представленных индивидуализированно, лично*. Это отношение субъективно выступает для человека и как значащее переживание, которое можно опредметить в формах текста. Человеческая субъективность есть именно то, на чем фокусируется распредмечивающее понимание текста. Образы объективно-реальных ситуаций, представляемые в тексте, органически входят в процессе рефлексии в образы индивидуальной субъективности, выступая как один из моментов их опреде-

ленности. Поэтому распремечивающее понимание текста, фокусирующееся на индивидуальной субъективности, является средством понимания текста вообще, включая и все то, что в нем соответствует фокусировкам деятельности освоения на социальном и культурном.

Понять текст в рамках распремечивающего понимания — это усмотреть не столько смыслы, сколько метасмыслы.

Текстам для распремечивающего понимания присущ топологический характер смыслов, тогда как когнитивному пониманию присущ логический характер смыслов, и эта антитеза соответствует различению наращивания смыслов и их растягивания.

Распремечивающее понимание беднее потенциями пробуждения рефлексии над истинностью, оно не требует доказательств, тогда как когнитивное понимание требует их. Распремечивающее понимание не обязательно рационально, то есть очень по-разному идет процесс как организованность принятия/непринятия чего-то вокруг разных Я.

Тексты для распремечивающего понимания выводят нас к нахождению новых предметов в известном объекте. Без текстов этого типа люди видят лишь то, что они «и без того знают». Новые ценности при этом появляются либо в партитуре смыслов и метасмыслов, либо в партитуре средств и метасредств, либо, наконец, в обеих партитурах, что и несет максимум новизны и максимум творчества в актах понимания.

В текстах для распремечивающего понимания средства и смыслы стоят в отношении взаимоперевыражения. Способность развитой языковой личности адаптироваться к этому отношению — неперемное условие распремечивающего понимания. Процесс распремечивающего понимания в силу этого как бы уже запрограммирован в качестве процесса скорее интуитивного, чем дискурсивного.

Понимание семантизирующее

Семантизирующее понимание — тип понимания текста, который представляет собой «декодирование» единиц текста, вступающих в знаковой функции. Этот тип понимания имеет место, по преимуществу, при нарушениях смыслового восприятия текста в условиях освоения языка, например, в ситуации, когда среда «знакомых слов» встретилось «незнакомое слово», подлежащее семантизации.

Семантизирующее понимание — работа со знаком, с памятью знака, одновременно семантизирующее понимание — рефлексия над этой памятью.

С точки зрения протекания обращения к рефлексивной реальности, семантизирующее понимание базируется на памяти о применениях слова. В семантизации либо нет рефлексии (т. е. она существует в снятом, автоматизированном виде), либо есть Р/М-К.

Семантизирующее понимание обращено на знаковые ситуации, представленные в тексте. Освоение знаковой ситуации в семантизирующем понимании — момент в освоении социальности, гарантия равноправной коммуникации, опирающейся на intersubъективность значений.

Семантизирующее понимание фокусируется на социальности, данной человеку в виде общности способов использования знаков; культурное и индивидуально-субъективное представлено в семантизирующем понимании тоже как социальное.

Семантизирующее понимание имеет эффект чтения словаря и строится на эквивалентности представленного в тексте и понятого реципиентом.

Семантизирующее понимание есть путь к овладению социальностью, или, по словам Гегеля, преодоление «Я» («самости»), а тем самым и одиночества, изолированности других, включая и разные сложности, в первую очередь — полисемию, во вторую —

дифференцированность субституентов. Семантизирующее понимание обеспечивает выполнение той части заказа на социальность, которая сопряжена с человеческой способностью социально адекватно находить референт знака (а вовсе не значение единицы текста).

Семантизирующее понимание есть «узнавание денотата на основе его подведения под референциальный класс в референтной области сигнификата». Здесь «суждение рефлексии» ограничено подведением осваиваемого образа текстообразующей и схемообразующей единицы под более общее. Среди категоризаций важное место занимает тематизация — подведение лексической единицы под тематическую категорию.

Схемы действия при семантизирующем понимании существуют ради означивания представлений (референтов) на основе выделения в них одинаковых или общих свойств. При этом в семантизирующем понимании все признаки означиваемого рядоположены.

Семантизирующее понимание — это идентификация, вновь-узнавание графических и иных символов. Семантизирующее понимание — не только (и даже не столько) есть понимание семантизирующее, сколько (кроме случаев первого знакомства) оно есть понимание идентифицирующее.

Понимание субстанциональное

Субстанциональное понимание. Понимание имеет субстанциальную и процессуальную стороны. Субстанциальная сторона понимания есть способность человека понимать, и сюда же относится все то, что получено или может быть получено им благодаря этой способности. Процессуальная сторона понимания состоит из множества действий, процедур и техник, обеспечивающих переход от непонимания чего-либо к пониманию этого или пониманию другого.

Подлинная культура понимания предполагает достаточно сильное развитие как субстанциального, так и процессуального начал в понимании. На это требование часто не обращают внимания — особенно в случаях, когда собственно процесс понимания кажется успешным.

Успехи и неудачи в субстанциальной стороне понимания зависят от того, как складываются успехи и неудачи в процессуальной стороне понимания. Схемы действия реципиента в процессе понимания складываются в конечном счете из смыслов, принадлежащих субстанциальной стороне понимания. При понимании текста восстанавливаются и/или создаются многочисленные смыслы, поддающиеся усмотрению на основании множества средств текстопостроения. И средства, и смыслы не только воспринимаются, но и категоризируются. Процесс категоризации не виден реципиенту, но результат таков, что, отчитываясь (перед другими или перед собой) о понятом, мы говорим и думаем о том, что возникает из категоризации смыслов и средств — о метасмыслах и метасредствах, также и о метасвязках. Схемы действия при понимании текста — это упорядоченные в каждый данный момент понимания наборы всех этих метаединиц, выросших из процесса, где частные единицы (элементы) соединялись в метаединицы и «подминали под себя» последующие элементы. Это «подминание» последующих единиц имело четко выраженный рефлексивный характер, в метаединицу «вросло» то новое, что было рефлексивным перевыражением уже вошедшего в сознание субъекта, оперировавшего метаединицей. Существенно, что схемы действия существуют только в динамике процессов их возникновения, развертывания, обогащения, угасания в ходе человеческого рефлексирования, но то, что возникает, развертывается, обогащается, угасает в них, уже не процессуально, а существует как независимая целостность, субстанция, «сотворенный мир», взятый в своей целостности и сущности. И если

этот мир сотворяется так пошло и бездарно, как в умственных процедурах описанного выше читателя, то это значит, что субстанциальная сторона понимания такова потому, что в процессуальной стороне понимания происходило нечто социально неадекватное.

Как справедливо отмечает Н. Г. Корниенко в единственной у нас публикации по проблеме субстанциальности понимания [1: 77], «понимание как функция мышления есть субстанция, творящая миры». Интенциональность (направленность рефлексии на онтологическую конструкцию субъекта) лежит в основе восстановления и/или придумывания смысла как конфигурации всех (или многих) связей и отношений между различными элементами осваиваемой ситуации [2]. Рефлексия выделяет «фрагмент некоторой целостности... а проекция понимания есть сама целостность в ее самодостаточном бытии» [1: 36]. Освоение целостности — это и есть «творение мира», главная функция понимания, тогда как рефлексия по преимуществу выделяет каждый раз тот или иной фрагмент целостности, соединяет его с другими фрагментами, приводит к усмотрению некоторой общности в этих фрагментах (например, к усмотрению метаединиц). Если фрагменты выбраны бездарно и категоризованы таким же образом, то целостность, субстанциальное начало тоже будет в понимании ложным. Можно сказать и обратное: двигаясь от бездарно освоенной целостности к другой целостности, заблуждающийся будет неадекватно *двигаться к смыслам* в их целостности, т. е. будет бездарно творить мир на основе неадекватно направленной рефлексии как *движения в смыслах*. Иначе говоря, из дурной субстанции получается социально неадекватный процесс, так же как при больной процессуальности производится дурная субстанция или же вообще никакой субстанции, никакого альтернативного мира не производится.

Чтение, адекватное этой субстанциальности понимания, позволяет смыслообразующей рефлексии развернуться таким образом, чтобы читатель оказался „там“, внутри данной художественной реальности. Такой переход и есть «сотворение мира» — в данном случае мира смыслов этого текста и всех его метасмыслов вплоть до метасмысла метасмыслов — художественной идеи. Разумеется, вся художественность есть оптимум пробуждения и фиксации рефлексии, но читатель, проникший в целостность, существует уже не в процессе рефлексии, а в субстанции понимаемого.

Говоря о субстанциальности понимания, надо знать, что «сотворение миров» возможно только потому, что «в онтологиях Реальности не различимы „мир“ и „представления о мире“. Мир переживается непосредственно, как данное актуально. Мир таков, каким я его представляю, и эти представления бытия бытийствуют как знания, практическое назначение которых — организация жизнедеятельности» [1: 82]. Субстанциальность — способность строить „миры“, состоящие из онтологических конструкций и онтологических картин.

Понять данное художественное произведение — значит строить систему смыслов в этих рамках. При этом смыслы зависят от того, каковы онтологические картины, указанные моей рефлексией (такое указание называется интенцией, указывание — интендированием, указанность — интенциональностью), а это зависит от того, каково то, что есть у меня „за душой“. „За душой“ у всех людей есть и общее, и разное, да и один человек с подлинным духовным развитием в разных ситуациях строит разные онтологические картины. „Предметных онтологий может быть сколь угодно много и их количество может, вероятно, выступать одним из критериев уровня интеллектуальной культуры общества или свидетельствовать о полипрофессионализме субъекта, способного оперировать этими онтологиями“ [1: 80]. Такой под-

ход к проблемам субстанциальности понимания имеет глубокий социокультурный смысл, поскольку дело идет о том, что понимание есть источник и результат „интеллектуализации сознания“ [1: 83], результат укрепления и развития того, что «есть за душой».

Литература

1. Корниенко Н. Г. К метафизике понимания // Вопросы методологии, 1991. № 1.

2. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение. //Проблемы семантики. — М., 1974а

Понимание феноменальное (процессуальное) и эпифеноменальное

Замена эпифеноменальности процессуальностью, преодоление эпифеноменальности рассматривается как одна из техник понимания. Значимость этого требования к пониманию рассмотрена К. Марксом.

Эпифеноменальное понимание — такой результат опосредствований, «который в своих собственных определениях не обнаруживает процесса собственного становления» [4: 11]. Действительное понимание имеет противоположную характеристику. В частности, при чтении художественной литературы множество элементов художественной формы опосредуют процесс последовательного понимания микроконтекстов, процесс наращивания и растягивания смысла. При эпифеноменальном понимании средства художественной формы ошибочно воспринимаются как «избыточные». Преодоление этой ошибки при обучении вновь оказывается научением рефлексии: форма рефлектируется в смыслах. Поэтому в обучении, приближающем учащихся к пониманию, большое место должны занять наблюдения над корреляцией между художественными выразительными средствами текста и опредмеченными в них смыслами, находимыми в рефлексивных

процессах освоения содержательности текста (содержательность — единство содержаний и смысла).

Постоянное привлечение внимания к текстовым средствам путем актуализации — основное препятствие против «сползания» реципиента от процессуальности к эпифеноменальности: сосредоточивая внимание реципиента на формах текстовых средств, актуализация не позволяет реципиенту «оторваться» от смыслов, опредмеченных в этих формах и существующих при этом в процессе наращивания и растягивания.

Феноменология специально занимается идеальными реальностями. Эта тематика очень существенна для развития как филологической герменевтики, так и некоторых других дисциплин, особенно педагогики. Без феноменологии текста невозможно построить типологию понимаемого (в том числе вызывающего трудности понимания) художественного текстового материала. Гуссерль называл смыслы «феноменами сознания»

Именно в рамках феноменологической традиции удалось найти основные признаки самого способа существования смыслов. В частности, смыслы не существуют в пространстве, не воспринимаются чувственно — это отличает их от реальных объектов. Они существуют не во времени — это отличает их от представлений. Они существуют социально [6: 307], не становясь при этом ни материей, ни «внутренним состоянием индивида». Как отмечает И. С. Алексеев [1: 74], *способ бытия* смыслов несубстанциален: «Смысл нельзя хранить, передавать, преобразовывать, как информацию — его можно только породить, продуктивно или репродуктивно».

Слова не несут *в себе* смысл — они получают смысл, наделяются им только в актах понимания их человеком... Словесная форма — это превращенная форма бытия смысла, нередко отчуждаемая от понимающего человека, произносящего или читающего (слушающего) эти слова, и объявляемая содержащей в себе смыс-

лы. Смыслы существуют *между* текстом и понимающим субъектом в результате взаимодействия текста и человека. Смыслы — искусственно-естественные объекты, то есть нечто рукотворное, но все же существующее как бы само по себе. Во множестве случаев, особенно в условиях распремечивающего понимания, смыслы выступают как *эстетические объекты*, что впервые было показано в феноменологии еще в начале XX века [5].

Ноэмы не воспринимаются посредством наших органов чувств [3: 65]. Каждое данное восприятие имеет смысл, но этот смысл не воспринимается, да его и нет нужды воспринимать: ведь он уже был и есть в самом начале движения вовне-идущего луча рефлексии. Вся осмысленность действия этого луча превращается не в восприятие чего-то, а в формирование корпуса ноэм. Этот луч обеспечивает, по Гуссерлю, «феноменологическую рефлексию», и именно эта рефлексия и дает «понимание смысла», то есть осмысление объектов на пути вовне-идущего луча рефлексии [7: 222]. Феноменологическая рефлексия обращена на ноэму в целом — и на чистые смыслы из парадигм (Р/М), и на способ текстопостроения (Р/М-К) — воспоминание, восприятие, воображение и прочие, и на наборы предметных представлений (Р/мД).

Рассмотрение всех феноменов-ноэм должно протекать *непосредственно*, беспредпосылочно, независимо от натурального мира — это и есть *трансцендентальная* редукция, протекающая по принципу „*Zu den Sachen Selbst!*“. «Мир духа», данный через Р/М, мир слова, данный через Р/М-К, и «мир предметных представлений», данный через Р/мД — все эти миры одинаково объективны, хотя, разумеется, не тождественны и *не сводимы* друг к другу. Представление о белой березе *не сливается* со смыслом «любовь к родине». Рассмотрение всех феноменов-ноэм должно протекать *непосредственно*, беспредпосылочно, независимо от натурального мира — это и есть *трансцендентальная* редукция, протекающая по принципу „*Zu den Sachen Selbst!*“.

Если я способен непосредственно переживать движение ноэм, не отдавая себе отчета в том, что такое ноэмы, чем создающее их осмысление отличается от последующего смыслообразования — я и есть нормальный реципиент в рамках внутренней, практической позиции в деятельности. Все различения можно выполнять, только перейдя во внешнюю, исследовательскую позицию. Действительно, как отмечает Гуссерль [там же: § 130—131], именно феноменологическое описание раскрывает *структуру* ноэмы.

Феноменологические способы данности смыслов — это способы, ориентированные на интендирование топосов онтологической конструкции субъекта: «Я переживаю X», «Я переживаю Y», „Чтение вызвало у меня слезы жалости“. Это составляет около 20% способов данности, но играет при понимании особую роль, так как присутствует почти всегда и при других (доминирующих) способах данности. Поэтому вопрос о значащих переживаниях заслуживает особого рассмотрения.

Феноменологическое понимание выводит к сущностям, смыслам. Кант называл эстетику «наукой о правилах чувственности вообще», в том числе и о правилах, по которым формы деятельности выводят субъекта к собственно человеческому чувству. По Канту, *принципы* чувственности — предмет феноменологии. Последняя разграничивает феномен и ноумен («вещь в себе»), явление и сущность. Развивая идеи Канта, Э. Гуссерль построил феноменологию очень филологично — как своеобразную философскую «археологию», ищущую неявный смысл. Поиск смысла во всех этих системах сопряжен с корреляцией средств выражения и смыслов. С точки зрения Гегеля [2: 265], средства следовало бы отнести к «чувственному материалу», смыслы — к «сверхчувственному материалу».

Переживание — непосредственно данная чувству форма данности субъекту компонентов его сознания. Если добавить к этому, что в сознание входит и то, что может актуально не осозна-

ваться, с этим определением можно будет согласиться. Эмоциональное начало переживании вторично. Переживаемый смысл как феноменологический конструкт может трактоваться как значащее переживание.

Литература

1. Алексеев И. С. Об универсальном характере понимания // Вопросы философии. 1986. № 7.
2. Гегель Г. В. Ф. Соч. Т. 3. М., 1956.
3. Фоллесдаль Д. Понятие нозмы в феноменологии Гуссерля // Методологический анализ оснований математики. М., 1988.
4. Хамидов А. А. Понятие превращенной формы в марксистской диалектике: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 1977.
5. Conrad W. Der aesthetische Gegenstand: Eine phanomenologische Studie // Zeitschrift fur Aesthetik und allgemeine Kunstwissenschaft. 1908, В. 3: 1909, В. 4.
6. Frege G. The thought: A logical inquiry // Mind. 1956. V. 65.
7. Husserl E. Ideen zu einer reinen Phanomenologie und phanomenologischen Philosophie. Haag, 1950. В. 1.

Понимания процессуальная сторона

Г. И. Богин рассматривает **процессуальное** и субстанциальное начала в понимании. **Процессуальность** также выступает как основа ряда техник понимания, в частности техники замены эпифеноменальности **процессуальностью**, преодоление эпифеноменальности. Значимость этого требования к пониманию рассмотрена К. Марксом.

Понимание есть освоение разумом того, что присутствует или дается неявно. В тексте неявно данное может иметь характер содержаний и смыслов, поэтому понимаемое идеально. Понимание имеет субстанциальную и **процессуальную** стороны. Субстанци-

альная сторона понимания есть способность человека понимать, и сюда же относится все то, что получено или может быть получено им благодаря этой способности. **Процессуальная** сторона понимания состоит из множества действий, процедур и техник, обеспечивающих переход от непонимания чего-либо к пониманию этого или пониманию другого.

Кроме субстанциальной стороны понимания, в понимании существует и другая существенная сторона — **процессуальная**. При рассмотрении этой стороны понимания существенно, что понимание есть действие — в отличие от неререфлективного смыслового восприятия, которое строится из процедур. Действование при понимании состоит из частных действий, каждое из которых характеризуется рефлексивностью, нормативностью и изменением материала. Единицы действования — акты усмотрения простых единиц текста, то есть смыслов, представляющих их средств, равно как и связей и отношений между смыслами и средствами. Действование выполняется в трех типах понимания — семантизирующем, когнитивном, распрямляющем. В каждом из этих типов понимания по-своему происходит категоризация простых единиц действования, то есть образование метаединиц действования, разделенных между текстом и реципиентом. Категоризация, образование, развертывание и угасание метаединиц, постоянно взаимодействующих с простыми единицами, образуют схемы действования при понимании. Если пучок нитей, в виде которых можно представить растягиваемые смыслы и метасмыслы (равно как и метасредства), мысленно остановить в каком-то месте процесса понимания, то все то, что выявится в момент остановки («синхронного среза») всех нитей, и составить схему действования читателя при понимании текста — инвентарь тех единиц и метаединиц, которые в данный момент процесса определяли действование.

Ассоциативная и постассоциативная психология мало дала для разработки представлений о схемах действия при понимании, но все же подтвердила неизбежность выхода любой науки, так или иначе изучающей человеческую субъективность, к представлению о схемах действия человека — хотя бы и к представлению весьма несовершенному и осложненному при этом мифологией. Определенный сдвиг в психологической трактовке схем действия произошел в связи с публикацией работ Л. С. Выготского [3: 355], писавшего, что «вся особенность общения состоит в том, что оно невозможно без обобщения». Схемы — это построения не по элементам (они теряют свои свойства при соединении с другими элементами), а по единицам (они сохраняют свои свойства при любых соединениях и разъединениях). Идея противопоставления элементов и единиц, принадлежащая Л. С. Выготскому, оказывается весьма плодотворной для разработки **процессуальной** стороны понимания текста: метаединицы — это единицы, частные единицы — это элементы. Г. П. Щедровицкий [устное сообщение 14.07.89] идет дальше Выготского, подчеркивая роль не столько обобщения, сколько категоризации как принципа организации всей речемыслительной деятельности (действия).

Очевидно, смысл, получающийся на синхронном срезе динамической схемы действия — это «не продукт, а процесс, непрерывный процесс взаимодействия между индивидом и средой, между старыми и новыми схемами» [16: 306]. Этот процесс во многом похож на процесс доминанты [8]. Доминанта — господствующая величина, определяющая конечный эффект и при этом вбирающая частные эффекты, тонирующие от них, несмотря на их слабость и частный характер. Схемы разворачиваются в тексте, и текст служит контекстом развертывания схем. Этот контекст и есть пробудитель той рефлексии, благодаря которой схемообразование идет дальше. Контекст имеет два аспекта [14]:

1. Локальный (лексический), обеспечивающий сильное семантическое привязывание к непосредственно предшествующему слову.

2. Глобальный, существующий благодаря недавнему упоминанию слова ранее в дискурсе.

Это — интротекстуальная рефлексия. При этом: (1) облегчает извлечение из памяти самого слова, (2) облегчает интеграцию с репрезентацией текста, скорее чем специфическую идентификацию слова. Это и есть начальный этап развертывания схемообразования как основания действия. Существенно, что в (1) и (2) в каждом непосредственном случае довольно трудно различить, имеем ли мы интеграцию ассоциативного типа или уже перешли к рефлексии как основанию схемообразования. Это — первая неопределимость процесса действия по схемам, первая неопределимость **процессуальной** стороны понимания.

Вторая неопределимость: во многих случаях невозможно установить, подмята ли уже та или иная единица схемообразующей нитью или нет. Теорема Геделя говорит: Неопределимость отнесенности элемента к системе есть «знак того, что система может быть продолжена, растянута» [11: 222]. Поэтому трансценденция смысл — метасмысл — метаметасмысл никогда не бывает абсолютной.

Несмотря на одновременное развертывание множества нитей, часто наблюдается и такое явление, как доминанта **процессуальной** стороны понимания в каждый данный момент. Чаще всего доминанта связана со свойствами образа автора. Понятие доминанты восходит к физиологическим представлениям А. А. Ухтомского [8: 325], но позже отмечалось, что это понятие принадлежит не только физиологии, но и психологии [9: 132].

Предельная мера преодоления линейности — это пространственная форма текстопостроения. Партитурная организа-

ция речевой цепи при растягивании схемообразующих нитей — лишь частный случай пространственной организации форм.

Субстанциальность понимания более родственна человеческой общественно-исторической культурной деятельности, чем **процессуальность**, без которой тоже ничего не было бы в культуре, но которая все же более родственна успехам индивидуального действия. **Процессуальное** начало техничнее, субстанциальное — культурнее, одно невозможно без другого, и всякое обучение хорошему чтению должно включать обучение и тому, и другому. **Процессуальное** более характеризуется рефлексивностью, субстанциальное — понятостью, и здесь лежит основа всей философии умственного развития человека.

Проблема **процессуальности** понимания неразрешима, коль скоро исследователь не учитывает разнотипности понимания.

Процессуальная сторона семантизирующего понимания.

Семантизирующее понимание — работа со знаком, с памятью знака, одновременно семантизирующее понимание — рефлексия над этой памятью.

Семантизация не есть восстановление представлений, и техника декодирования выводит именно к смыслам. Именно поэтому ничего не «видится» и ничего не «соотносится с объективной реальностью», когда осуществляется схемообразующая деятельность в рамках семантизирующего понимания. Происходит то же, что и при всяком смыслообразовании — интенциональный акт, но с той разницей, что многое в этом акте «подказано» семантизированной единицей.

Семантизирующее понимание есть путь к овладению социальностью, или, по словам Гегеля, преодоление «Я» («самости»), а тем самым и одинокости, изолированности индивидуального человека. Поэтому именно в процесс семантизирующего понимания попадает все, что в семантической сфере есть и у других, включая и разные сложности, в первую очередь — полисемию, во вто-

рую — дифференцированность субституентов. Семантизирующее понимание обеспечивает выполнение той части заказа на социальность, которая сопряжена с человеческой способностью социально адекватно находить референт знака (а вовсе не значение единицы текста). В этом и заключается смысловой характер процесса: смысл ради референции.

Смыслообразование в рамках семантизирующего понимания так же характеризуемо категоризацией смыслов и схемообразованием, как это имеет место и в других типах понимания. Все знание языка применительно к семантизирующему пониманию держится на рефлексии, позволяющей относить единицы к тем или иным референциальным или текстообразующим категориям (Р/мД и Р/М-К). В ходе семантизирующего понимания синтаксические средства и опредмеченные в них смыслы также подвергаются категоризации и представлены в динамических схемах.

В рамках семантизирующего понимания развертывание схем действий понимающего субъекта происходит почти так же, как и вообще при всяком другом, в том числе распремечивающем, понимании.

Переход семантизирующего понимания в когнитивное возможен благодаря возможности сделать реактивацию некоторого «третьего члена», каковым является и не семантизация, и не знание, а именно нечто третье — предметное представление.

Семантизирующее понимание — не только (и даже не столько) есть понимание семантизирующее, сколько (кроме случаев первого знакомства) оно есть понимание идентифицирующее. Переход к когнитивному пониманию имеет тот признак, что социальная задача идентификации знака — пройденный этап, некоторая уже снятая необходимость. Вообще разница между семантизирующим и когнитивным пониманием, да еще и разница между семантизирующим и распремечивающим пониманием есть различие между узнаванием и познанием, узнаванием и переживанием и пр.

Очевидно, схемы действия при семантизирующем понимании существуют ради означивания представлений (референтов) на основе выделения в них одинаковых или общих свойств. Что же касается схем действия при когнитивном понимании, то они возникают на основе анализа роли и функции некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы. Это примерно соответствует разнице между эмпирическим и теоретическим знанием. Семантизирующее понимание позволяет представить нечто, когнитивное — продвигает к понятию. При этом семантизирующее понимание относит представление к общему классу — вне зависимости от того, к какому классу относятся другие — пробужденные текстом представления. Для когнитивного же понимания вопрос об отнесенности других представлений как раз и оказывается фундаментальным

Процессуальная сторона когнитивного понимания

Процессы семантизирующего и когнитивного понимания имеют много общего; эта общность, в частности, лежит в области замещений. Если в мире материи происходит замещение вещи знаком, то в мире сознания происходит замещение образа вещи образом знака, и работа понимания заключается в изучении систем образов знаков. Без этого замещения и без этого изучения нет мышления вообще, но все же разные типы понимания имеют разную ориентированность при представлении знаковых форм. Семантизирующее понимание фокусируется на социальности, данной человеку в виде общности способов использования знаков; культурное и индивидуально-субъективное представлено в семантизирующем понимании тоже как социальное. Когнитивное понимание фокусируется на культуре. Социальное и индивидуальное представлены здесь как часть культуры, особенно как такая часть культурного института, каковой является знание и — особенно — научное знание. Распредмечивающее понимание фо-

кусируется на индивидуальности. Социальное и культурное представлены здесь как индивидуально-субъективное. Очевидно, каждому типу понимания присущи свои собственные рефлексивные процессы, свои собственные способы представления чего-то в виде чего-то другого.

Когнитивное понимание есть понимание, замирающее в знании. Для этого перед субъектом когнитивного понимания стоит задача некоторого поиска, причем эта задача отсутствует при семантизирующем понимании. Когнитивное понимание — это динамическое схемообразование для нахождения свойств предмета, взятого в некоторой ситуации. Нужна ориентировка в подобных ситуациях, иначе когнитивное понимание будет подменено пониманием семантизирующим, т. е. не зависящим от ситуации, освоение которой приводит к знанию.

Процесс когнитивного понимания — это переход от «сырых» исходных данных к их осмысленному представлению. Когнитивное понимание обеспечивает рост знания, поскольку в схемах действия наращиваются содержательно важные пропозиции, несущие познавательно важные предикации. При этом когнитивное понимание «работает» только с идеализированным представлением объекта познания (с построением его мысленных моделей), поэтому понимание — не «отражение», а освоение того идеального, которое получено во всей познавательной работе. Это идеальное — предмет, а не «объект», не «объективная данность», а та данность, которая дана изучением, исследованием, наблюдением, выдумыванием, проектированием, чем угодно таким, что заканчивается некоторым идеализированным представлением. Последнее и есть предмет понимания, а «истинность» этого предмета лежит за пределами работы понимания.

Развертывание схем действия при когнитивном понимании имеет характер нитей наращивания. Эти нити и составленные из них схемы действия интерлингвистичны. Здесь мета-

единицы наиболее интернациональны. Когнитивное понимание — не только знание, но и социальная практика, причем именно та ее наиболее интернациональная часть, которая образует науку. Поэтому когнитивное понимание — наименее герменевтическое [10].

При наращивании происходит наращивание не смыслов, а содержаний, что составляет экстенциональную сторону когнитивного понимания (об интенциональной стороне будет сказано ниже). Почти все случаи категоризации, где факты и объекты представлены средствами прямой номинации, относятся к экстенциональной стороне процесса.

Очевидно, когнитивное понимание — процесс во многом имитационный, особенно в той части, которая соотносительна с (З). Эту имитационность в значительной мере обеспечивает и селективность внимания, тогда как процессы рефлексии этой имитационности противостоят. Выделение части в качестве актуализированной во многом связано с приближением к метаединицам, метасодержаниям — вообще метазнаниям. Подтягивание прочих знаний под метазнание, подведение менее категориального под более категориальное — необходимый момент и когнитивного понимания, и когнитивного процесса в целом.

Схема действия при когнитивном понимании — одновременно и схема категоризации, и схема все большего сужения категорий, под которые подводится понимаемое. Ю. Н. Кулюткин [6: 70] так описал последовательность схемообразования при когнитивном понимании: общая категоризация, конкретизация категории, рефлексивное включение в систему представлений и понятий. Действительно, конечная задача всей категоризационной работы в рамках когнитивного понимания и есть включение нового знания в систему наличных знаний реципиента

Развертывание схем действия при когнитивном понимании протекает от одного частного элемента к другому, и это ино-

гда заставляет нас недоумевать, чем же в таком случае когнитивное понимание отличается от семантизирующего. Действительное отличие когнитивного понимания от семантизирующего заключается в разделенности средств коммуницирования и содержания коммуникации

Схемы действия при когнитивном понимании отчасти суть получения выводов на основе эксплицитных или, в другом случае, имплицитных указаний текста [13: 236]. Импликация в ситуации когнитивного понимания есть «требование вывода», выполнимое только на основе схемы действия, обеспечивающей «пропозициональное достижение» [15], «преобразование объективной информации в субъективное ее осознание» [5: 59]. Когнитивное понимание может быть и движением от общих представлений к понятиям.

В силу возможности объяснения схемы действия при когнитивном понимании могут оказаться сходными с когнитивными схемами. Схематизация для действия при когнитивном понимании — это тематизация, категоризация; когнитивные же схемы — это прояснение или мотивация познавательного мышления. Когнитивные схемы — во многих случаях схемы для когнитивного понимания, причем для обоих способов схематизации важны такие дискурсивные операции: отбор; определение, детерминация; уяснение средств; суждение; впрочем, эти операции описываются по-разному.

Это — особый вариант восхождения от абстрактного к конкретному, связанный не с отвлеченной работой логизации, а с работой с предметным образцом, представленным в тексте. Разумеется, надо получить множество определений в мире общих представлений, надо найти этим обобщенным представлениям много обобщающих имен, и лишь после этого можно двигаться к понятию как особому рефлексивному перевыражению и имен, и общих представлений.

Различные типы понимания стоят друг другу как в отношениях противопоставленности, так и в отношениях взаимоперехода и взаимодействия. Признаки (черты) распредечивающего понимания, качественно более слабо представленные в понимании когнитивном:

1. Абсолютная несуммативность (т. е. нельзя переставить части чего бы то ни было).
2. Неразделимость структуры и процесса ее восприятия.
3. Ингерентная семиотическая свобода при выборе средств выражения.
4. Плюрализм допустимых варьирований при понимании
5. Присутствие двух сознаний (двух субъектов), «принципиальная ответственность всякого понимания» (в отличие от объяснения), «понимание как диалог» [2: 132, 133, 142].
6. Личностно-оценочное отношение индивида к другим людям.
7. Снятие синонимичности, а то и субститутивности форм, которые обладали этим свойством в рамках когнитивного понимания: *Победивший под Иеной — Побезденный под Ватерлоо* — в силу разных концепций, обращенных на одну реальность [12: I: §12]
8. Р/М-К взаимодействует с Р/мД и Р/М.
9. Соотношение «Причина — следствие» когнитивного понимания вытесняется проблемами духа и чувства.
10. Резкое увеличение, сравнительно с когнитивным пониманием, граней понимаемого

Процессуальность в образовании схем действия при освоении осмысленности текстовых форм — это, разумеется, не механическое нанизывание «готовых стереотипов рецепции», а действительно творческая работа, серия взаимосвязанных и взаиморазвивающих творческих актов, происходящих на всей протяженности встреч развитого читателя и слушателя с конкретными единицами экспрессивной формы текста. При этом мера творче-

ства в схемопостроении — отнюдь не «мера свободы воли»: она зависит и от развитости творческих устремлений продуцента текста, и от степени социального развития личности реципиента, и от степени развитости реципиента как языковой личности.

В научной литературе вопрос о **процессуальности** смыслообразования ставился, в связи с чем фигурировали термины «**процессуальный** характер мысленного образа» [1: 4] и «континуальность операций» [7]. М. М. Гиршман [4: 8] отмечал, что «рассказываемое событие» и «событие рассказывания» могут в определенных условиях выступать как двуединство. Подобные соображения восходят к известным высказываниям Г.В. Ф. Гегеля о том, что «содержание есть не что иное, как переход формы в содержание» и «форма есть не что иное, как переход содержания в форму».

Процессуальный характер рефлектируемого образа субъективно-индивидуальной ситуации способствует тому, что на уровне адекватного синтеза вместо декодирования знаковых образований имеет место процесс распредемечивания выразительных средств текста, ни одно из которых *непосредственно не обозначает* заложенного автором и получаемого реципиентом смысла. Рефлектируемый образ духовно-реальностной ситуации доступен реципиенту только в процессе движения к увеличивающейся полноте осваиваемого смысла, т. е. этот образ **процессуален**.

Литература

1. Ангелова Я. Г. Активность субъекта в формировании познавательного образа: Автограф. ... канд. филос. наук. М., 1979.
2. Бахтин М. М. Проблема текста // Вопросы литературы. 1976. № 10.
3. Выготский Л. С. Раннее детство // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М., 1984.

4. Гиршман М. М. Внутренняя структура и субъектная организация целостности литературного произведения // Целостность художественного произведения и проблемы его анализа в школьном и вузовском изучении литературы. Донецк, 1977.
5. Кузьменко Н. Н. Новейшая революция в естествознании и проблема понимания // Книга В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» и современное естествознание. М., 1984.
6. Кулюткин Ю. Н. Психологические основы понимания учащимися учебного материала // Вечерняя средняя школа. 1981. № 4.
7. Налимов В. В. Непрерывность против дискретности в языке и мышлении. Тбилиси, 1978.
8. Ухтомский А. А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров // Собр. Соч. Л., 1950. Т. I.
9. Ярошевский М. Г. А. А. Ухтомский и проблема мотивации поведения // Вопросы психологии. 1975. № 3
10. Cerny J. Hermeneutica v soudobe burzoazni filozofii — její rozchodi i smirovanie s vedou // Filoz. cas., Praha, 1981, roc. 29, c. 3.
11. Hofstadter D. R. Godel, Escher, Bach. An eternal golden braid. Hassocks (Sussex), 1979.
12. Husserl E. Logische Untersuchungen. Tübingen, 1968. В.В. 1—3.
13. Kaiser M. Die Schematheorie des Verstehens fiktionaler Literatur. // Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte // Sonderheft: Kultur, Geschichte und Verstehen. Stuttgart, 1982. Jahrgang 56. September Sonderheft.
14. Schustack M. W. e. a. Local and global sources of contextual facilitation in reading // Journal of Memory and Language. 1987. V. 26, No. 3.
15. Vendler Z. Res cogitans. An essay in rational psychology. Ithaca; London, 1972.

16. Weaver C. Parallels between new paradigms in science and in reading and literary theories // *Research in the Teaching of English*. 1985. V. 19, No. 3.

Понимания схематизмы

При рассмотрении процессуальной стороны понимания существенно, что понимание есть действие — в отличие от нерелективного смыслового восприятия, которое строится из процедур. Действование при понимании состоит из частных действий, каждое из которых характеризуется рефлективностью, нормативностью и изменением материала. Единицы действования — акты усмотрения простых единиц текста, то есть смыслов, представляющих их средств, равно как и связей и отношений между смыслами и средствами. Действование выполняется в трех типах понимания — семантизирующем, когнитивном, распремечивающем. В каждом из этих типов понимания по-своему происходит категоризация простых единиц действования, то есть образование метаединиц действования, разделенных между текстом и реципиентом. Категоризация, образование, развертывание и угасание метаединиц, постоянно взаимодействующих с простыми единицами, образуют схемы действования при понимании.

Поскольку при понимании и ради понимания схемы строятся из единиц, добываемых рефлексией, сложились разные типы схемообразующей рефлексии, что зависит от того, в каком слое СМД фиксируется (объективируется) рефлексия, каков ее исторический тип (онтологизм или методологизм или гносеологизм), как рефлективный акт реципиента (его вовне-направленный луч) задевает рефлективную реальность и направляет (силою вовнутрь направленного луча рефлексии) минимальные смысловые единицы (ноэмы) для пробуждения точек и полей в онтологической конструкции («духе») человека, понявшего текст. Очевидно, модель схемообразования для действования при понимании доволь-

но сложна, но филология располагает средствами показать работу с этой моделью на предметных образцах.

При понимании именно целого текста действия читателя или слушателя направлены на множественность смыслов и средств таким образом, чтобы одновременно и осваивать содержательность этой множественности, и преодолевать форму этой множественности (то есть преодолевать множественность как некоторую форму). Именно поэтому рецепция целого текста органически слита с построением схем действия при понимании. Схема действия при понимании — это отнюдь не «готовый трафарет для применения», а особый способ придания действиям реципиента мощных динамических свойств.

Построение схем действия при понимании начинается именно с появления метаединиц (метасмыслов и метасредств), которые возникают в ходе категоризации единичных смыслов и единичных средств текста. Последние выступают как представители элементарно-структурного уровня, тогда как схема действия при понимании есть реализованное стремление выявить отношения между свойствами текста как целостности и, с другой стороны, очень богатым материалом элементарно-структурного уровня действия (уровня единичных смыслов и единичных средств). Схемы действия при понимании — особым образом упорядоченные наборы метасмыслов и метасредств. Эти схемы (синхронные срезы всего пучка растягивающихся смысловых и средствальных нитей в метаединицах действия при понимании) постоянно меняются по ходу чтения или слушания. Их «местонахождение» — не речевая цепь (поэтому они не являются «лингвистическим объектом») и не «психика субъекта» (и потому они — не «психологический объект»), а взаимодействие «объекта» и «субъекта», что и позволяет восстанавливать или создавать понимание, знание, переживание, отношение, проблематизацию и другие организованности рефлексии.

Схемообразование при понимании рефлексивно постольку, поскольку понимание — одна из организованностей рефлексии. Понимание возникает при обращении рефлексии на опыт, хранение которого составляет рефлексивную реальность человеческого субъекта. При этом важным оказывается одно из свойств рефлексивной реальности — именно то свойство, которое и приводит к возможности растягивать смыслы и строить из растянутых нитей схемы действия при понимании. Это свойство рефлексивной реальности — единство этой реальности: ведь она переживается как «Я», «Я вижу», «Я чувствую», «Я мыслю». Иначе говоря, здесь мы имеем тождество того «Я», которому и принадлежит опыт как основа рефлексивной реальности — той области, куда направлен вовне-идуший луч рефлексии...

Схематизацию было бы неверно представлять «по Павлову»: дали стимул — получили реакцию, дали ритмику — получили усмотрение стихов. Дело в том, что метаединицы происходят не только из «объективного мира», но и из «мира субъективного», и различие между этими «мирами» несравненно менее значимо, чем различие между механической процедурой и запрограммированным действием.

Именно по этой причине процесс схемообразования для действия при понимании обеспечивает логически и социально адекватное развертывание смыслов и текстовых средств, не зависящее от случайных психических ассоциаций, от идиосинкразий, от субъективизма.

Процесс схемообразования — момент общественного сознания, но при этом — момент, проецируемый на индивида и видоизменяемый индивидом. Этот момент был ясен и в философской герменевтике, но предметно с пониманием (как с предметом) не работали ни Гадамер, ни Хайдеггер, ни Хабермас: они ведь не филологи и не преподаватели языка. Очевидно, есть основания рассматривать и процесс схемообразования и сам процесс дей-

ствования при понимании не психологически и даже не лингвистически, а педагогически и широко-»филологически». Оба эти способа покрываются определением — «нормативно-методологически». Это, конечно, не значит, как уже сказано, что в процессах схемообразования ради действия при понимании и в самом процессе действия для понимания и понимания как действия нет «психологии». Однако психологическая сторона дела не исходна, она есть проекция социального схемообразующего процесса и процессов понимания на индивидуальную психику. Эта проекция нормативна, что несомненно, но эта нормативность задана отнюдь не «природой»: ведь не «природа» создает трудные тексты, равно как и задачу их освоения хоть по содержанию, хоть по смыслу, хоть по смыслу вместе с содержанием.

Непсихологичность подхода дополняется внемарксистичностью подхода. Это не означает какой-то «борьбы против лингвистики», дело в другом: мы имеем дело с проблемой схемообразования, решение которой требует вытеснения взгляда на текст как собрание взаимосвязанных предложений. Такой взгляд соотносителен со статическим подходом, а изучение схемообразования ради действия при понимании предполагает динамику как производства, так и рецепции текста. При динамическом рассмотрении текст есть взаимодействие продуцента и реципиента. При таком подходе рассматриваются процессы, планы, стратегии, реализация типов знания продуцента и реципиента, разделенность знания и типы разделенности знания. «Нелингвистичность» подхода надо понимать лишь как то обстоятельство, что схемообразование построено на «эйдетической редукции» (Гуссерль), выполнимой при отказе от натуралистической установки, сводящей все идеальное только к пропозициональным структурам, к «естественной» (= «естественнонаучной») установке сознания.

Вера в трафаретные «схемы понимания» как универсальное средство освоения содержательности оставляет ситуации когни-

тивного и распредмечивающего понимания на произвол индивидуальной человеческой субъективности, которая независимо от действительного смысла выступает в роли единственного источника смыслообразования. Таким образом, натуралистическая вера в «данные нам природой схемы и механизмы понимания» довольно органично смыкается с воззрением, согласно которому человек не может узнать правду о действительности, представленной в текстах культуры.

Выражение «схемы понимания», на наш взгляд, неудачно, потому, что напоминает о «готовых схемах-трафаретах», а также и потому, что при успешном освоении содержательности текста схемы относятся к пониманию не как к некоторому результату какого-то акта, а как к действительности в процессе его развертывания при рецепции текста. Действительность включает в себя множество разнообразных действий, среди которых находит (или не находит) место в понимании. Ниже будем говорить именно о схемах действия; представление о таких схемах может быть положено в основу некоторых методик, позволяющих улучшить и рациональность и действия читателя, стремящегося полнее и глубже понять текст.

Единое определение схем действия при понимании представляет несомненную трудность; «схема» вырастает из множества определений. Самое общее из них — средство рациональной интеграции и категоризации представлений, возникающих по ходу рецепции.

При понимании текста восстанавливается (и создается) множество частных элементарных смыслов, которые поддаются усмотрению благодаря множеству элементарных средств текстопостроения. Действия читателя и слушателя направлены не только на то, чтобы воспринять эти смыслы и средства, но и на то, чтобы их категоризовать. Отчитываясь (перед другими или перед самим собой) о результатах этой категоризации, мы говорим (и

думаем) о метасмыслах и метасредствах. Поэтому схемы действия при понимании текста можно определить и как упорядоченные наборы метасмыслов и метасредств, т. е. метаединиц действия с текстом. В наборе метаединиц, образующих в каждый данный момент схему действия, может быть разное число метаединиц — от одной до множества. Во всяком случае, даже одна метаединица — это уже схема действия, способная и далее по ходу рецепции подчинить те или иные «родственные себе» элементы (смыслы и средства), но разным образом способная «потесниться в схеме», коль скоро накапливаются «неродственные» элементы, нуждающиеся в категоризации посредством других метаединиц. Схемы такого рода существуют только в динамике процессов их возникновения, развертывания, обогащения, угасания и т. п. Поэтому они одновременно зависят и от характера понимаемого текста, и от характера действия реципиента и ставят в зависимость от себя понимание текста со всеми входящими в него частными элементарными смыслами и средствами.

Для действительного реципиента схема выступает как представление, которое может запоминаться (на самые различные сроки), переживаться (эмоционально или в форме собственно человеческого чувства), осознаваться (или не осознаваться).

Понимание «без схемы», без рациональных категоризаций — дефектное понимание или вообще непонимание, однако оно довольно часто встречается. Понимание «без схем» есть процедура, лишенная такого признака действия, как нормативность. Эта процедура часто вызывает иллюзию «полного понимания».

Схемы строятся из метаединиц, метаединицы — из элементов смысла и формы. Эта иерархия зависимостей делает процесс понимания нормативным, заменяет процедуру относительно пассивного восприятия достаточно активным действием. Происходит преодоление «процедурности», переход к действиям с их нор-

мативностью и с их рефлексией, пробуждающей опыт не только индивидуальный, но и надиндивидуальный, коллективный, социальный. Именно вытеснение процедур действием обеспечивает действие при понимании новыми ориентирами. При этом важна ориентированность как на устройство представленной в тексте реальности (включая художественную реальность каждого данного текста), так и на ожидания, обращенные на предстоящее продолжение текста.

В этом продолжении будут не только введенные нормативы и смыслы, но и новые нормативы действия и новые смыслы и метасмыслы, т. е. какой-то новый содержательный материал. Действование по схемам, создаваемым в процессе понимания, не безразлично к этому материалу, оно определенным образом преобразует его, заставляя реципиента постоянно рефлексировать над ранее или только что приобретенным опытом действовани-я с материалом предшествующих отрезков текста. Рефлексия при понимании текста постоянно по-новому пробуждается как содержательными формами текста, так и субъективностью реципиента, включенного в процесс понимания. Новый содержательный материал как раз и появляется при понимании по схемам благодаря «соударению» субъективности реципиента и объективно данных ему текстовых форм, опредмечивающих смыслы и метасмыслы.

При понимании текста именно действие по схемам позволяет в той или иной мере прогнозировать структуру предполагаемого знания, чувства, переживания и других конструктов, рождающихся из действий с текстом

Необходимость рефлексии для схемопостроения делает очевидной ту истину, что схемы не «существуют вообще», а строятся в ходе действовани-я, имеют принципиально динамичный, а не статичный характер.

При «чтении без схемы» рефлексия амфиболична, т. е. она произвольно и бессистемно обращается то к эмпирическому и случайному, то на категориальную трактовку, вполне независимую от действительности иного реципиента, особенно если он при этом еще и безразличен к задаче распределечивания текстовых форм и приучен только к семантизирующему и когнитивному пониманию. Схематизм, появляющийся не как развитие схемы в процессе понимания, а как эпифеномен неупорядоченной рецепции, очень часто бывает социально неадекватным. Разумеется, рефлексивная реальность человека — это индивидуальная проекция социального опыта, и поэтому пробуждение тех или иных точек рефлексивной реальности в принципе не может совпасть абсолютно у разных индивидов. Это дает заметные расхождения в интерпретациях, но картина схемообразования у разных людей сохраняет определенную общность, если понимание процессуально, и может оказаться абсолютно несходной, если и понимание, и схемообразование эпифеноменальны, т. е. если рефлексия возникает не в процессе понимания, а вне его. Именно текст составляет важнейшую часть ситуации действия при понимании. Поскольку большинство читателей не имеет теоретических знаний об этих особенностях текста, усмотрение подобных метаединиц происходит без формулирования предположений о соответствующих формах, но формы так или иначе усматриваются и переживаются. Для продуцента этот материал образует метаединицы текста, для реципиента — метаединицы действия при понимании. Схемы продукции и схемы рецепции хотя и не тождественны, но, так или иначе, изоморфны. Поэтому текст — не только часть ситуации понимания, но и пробудитель рефлексии, направляемой при этом на опыт отнюдь не «абсолютно свободным», хотя и далеко не «единообразным», способом. Такой аспект культуры, как социально обусловленная общность рефлексивной реальности, есть предел, не позволяющий построить бесконечное

число принципиально несходных — и при этом «равноценных» — схем действия для понимания одного и того же текста. Особенно важная общность тех точек и слоев рефлексивной реальности, в которых представлен опыт оперирования текстовой формой. Богатство понимания текста заключается не столько в том, что «каждый может понимать по-своему», сколько в том, что возможно дальнейшее совершенствование схем, позволяющих осуществлять социально адекватные действия при понимании.

Хотя в схемах действия при понимании текста проявляется человеческий рассудок, все же надо признать, что и одна схема не обеспечивает полного, абсолютного понимания текста. Каждая схема выводит субъекта лишь на какую-то одну грань понимаемого или на немногие грани. Отсюда опасность универсализации собственного понимания как якобы «понимания всего». Реальность, представленная в тексте, столь многогранна, что даже очень успешное построение одной схемы действия не приводит человека к всесторонности понимания текста.

Понимание вербальных текстов с помощью универсализируемых частных схем дает часто совершенно неадекватные результаты. Привычка к ним укореняется. Такова, например, привычка трактовать героев литературного текста как реальных людей с четкой отнесенностью к той или иной социальной группе, «типичными представителями» которой они якобы «являются».

Схемы действия при понимании приобретают определенность в процессе рефлексии над задействованными схемообразующими компонентами. Может иметь место неопределенность такого выбора, и эта неопределенность создает переживания сомнений или объективную сомнительность схем действия. Может быть и так, что вся схема разрешается потому, что по той или иной причине исчезает или не институируется рефлексия. Например, читатель читает книгу, в которой вырвана нужная страница. Правда, отсутствие рефлексии рассматривают при этом

как действие «без осознания движения собственной мысли». Дело, однако, в том, что отсутствие осознания еще не равно отсутствию рефлексии. Переживание собственной мыследеятельности возможно и без осознания, без внешне- или внутриречевой формулировки знания о «движении мысли»: рефлексия может быть и обыденной, невысказанной, но это не мешает ей составлять содержание интенционального акта. Этот акт не является «актом сознания», это акт действующей установки.

Процесс схемообразования обслуживается по преимуществу рефлексией не «ученой», а обыденной, поэтому и возникает представление об «интуитивности» как якобы нерелективности. Формирование как смыслов, так и метасмыслов, вообще всякая практическая категоризация — это не обязательно познавательный осознанный процесс. Обыденная рефлексия существует потому, что прожитый и пережитый опыт занимает большее место в жизни человека и сообщества, чем собственно рефлексия над этим опытом: люди просто не успевают рефлексировать над тем, что они прожили и пережили, да и память не у всех такая мощная.

Совершенно очевидно, что схемообразование в разные эпохи протекает по-разному, это же надо сказать и о разных национальных культурах. Один и тот же материал, задействуемый в схемообразовании, представляет разную ценность для людей разных эпох. Среди метасмыслов и метаметасмыслов для современной России, до этого надолго выбитой из общечеловеческой истории и ныне возвращающейся в историю, особенно важен метасмысл «отнесенность ко времени». Без текстов культуры как материала для чтения и слушания нет никакого способа дать схему течения времени человеческому индивиду. Понимать тексты — это учиться жить в человеческом времени.

Понимания текста типология

Типология понимания текста, согласно Г. И. Богину, призвана решить ряд теоретических и практических задач, среди которых он называет определение зависимости успехов в понимании текста от уровня развития языковой личности, определение соотношения между уровнями развития языковой личности и типами понимания, описание деятельности понимания, построение типологии текстов по их ориентированности на каждый из типов понимания.

Г. И. Богин, предлагая собственно лингвистическую таксономию, подчеркивает потенциальное разнообразие возможных типологий понимания текста, что в том числе объясняется междисциплинарностью проблематики понимания. Понять текст значит обратить на него свой опыт для освоения элементов его содержательности, что в свою очередь обогащает опыт реципиента. Опыт, обращаемый на текст, не сводится к лингвистическому опыту. Это в том числе опыт социальный, эмоциональный, культурный, оценочный. Тем не менее, внелингвистический опыт в некоторой мере так же хранится и транслируется в лингвистически релевантной форме. Несомненно и то, что язык играет определенную роль в хранении и обращении разных видов опыта на текст, без которых понимание было бы невозможно.

Кроме того, лингвистический подход к пониманию обладает преимуществом над подходами психологическим (где фокус делается на процессе понимания) и логическим (где центральное место занимает один из результатов процесса понимания — понятие), поскольку позволяет объективизировать понимание и репродуцировать его в связи с довольно чётким представлением лингвистики о тексте. Заслуги психологии и логики в изучении понимания несомненны. Тем не менее, ни лингвистика, ни логика не могут предложить целостных образцов понимания, представить понимание как объект исследования. Лингвистическая трак-

товка помогает репродуцировать понимание, делая его предметным. Соотнося текстовые средства и содержательность текста, лингвист рассматривает и текст и его понимание как предмет человеческой деятельности. При этом лингвистический подход, объективизируя понимание, не делает его статичным и неизменным. Понимание представляется как живой процесс освоения содержательности текста. При этом понимание невозможно без непонимания, и рождается из противоречия между ними.

Отталкиваясь от собственной модели развития языковой личности, Г. И. Богин выделяет следующие типы понимания:

1) Семантизирующее понимание предполагает освоение знаковой стороны текста, его декодирование, освоение значений текстовых единиц. Этот тип понимания, прежде всего, связан с ситуациями усвоения языка, когда обучающийся среди лексических единиц, встречает незнакомое слово, что нарушает смысловое восприятие текста. Такие единицы подлежат процессу семантизации, т. е. установления их языковых значений, актуализированных в заданном тексте.

2) Когнитивное понимание предполагает освоение опредмеченных в тексте ситуаций объективной реальности, содержаний текста, познавательной информации, которые даны читателю в виде тех же языковых единиц, с которыми сталкивается понимание семантизирующее.

3) Распредмечивающее понимание предполагает освоение читателем идеально-субъективных реальностей представленных в тексте помимо средств прямой номинации, но опредмеченных в средствах самого текста. Распредмечивающее понимание чаще всего бывает обращено на художественные тексты, а так же на тексты на разговорном подъязыке.

На практике под термином «понимание художественного текста» могут скрываться разные комбинации вышеназванных типов — (1), (1)+(2), (1)+(2)+(3), (2), (1)+(3). При этом семантизи-

рующее (1) и когнитивное (2) понимание могут быть присутствовать в снятом виде, в виде своих автоматизированных, неререфлективных аналогов. Художественные тексты высокого качества в силу своей сложной организации выступают как показательные поскольку именно такие тексты для полноты восприятия требуют от реципиента задействования всех трёх типов понимания.

Г. И. Богин отмечает, что мысль о противопоставленности «слоёв понимания», «вариантов понимания», «способов понимания» и т. п. высказывалась и ранее. При этом чаще всего противопоставлялись понимание значений и понимание смыслов. Если обращаться к литературе, которая занималась терминологическим переконструированием значений существующих в английском языке синонимов, обозначающих понимание, то термин *comprehension* оказывается близок, к тому, что Г. И. Богин называет семантическим пониманием, слово *understanding* — к тому, что в богинской типологии, обозначено как когнитивное понимание, а *interpretation* (в немецкой терминологии *Verstehen*) — к пониманию распредмечивающему. Однако, в отличие от Г. И. Богина зарубежные авторы не принимают в расчет, что различия между типами понимания обусловлены объективными различиями в осваиваемых ситуациях действительности, отраженных в тексте.

Три типа понимания, выделенные Г. И. Богиним, соответствуют трём типам ситуаций, с которыми читатель сталкивается в текстах — знаковым (семантическое понимание), объективно-реальностным (когнитивное понимание) и субъективно-реальностным (распредмечивающее понимание). Типы понимания являются объективными в связи с принципиальными и существенными различиями между типами опыта, к которым приходится обращаться языковой личности при рефлексии над каждым типом ситуаций. Тем не менее, различия между тремя видами понимания не означает их взаимной непроницаемости и независимости.

Более того понимание является одним из процессов мыследеятельности, протекающим в единстве с другими процессами.

По мере развития языковой личности, её перехода от уровня к уровню процесс понимания усложняется, а его результаты становятся всё более полными. Понимание начинается, когда языковая личность усвоила хотя бы часть знаковой системы, принятой в обществе, и получает возможность рефлексировать над образом ситуации, данным ей в виде речевого произведения. Образ ситуации при переходе от уровня к уровню приобретает всё новые черты за счёт обращения языковой личности к другим сторонам собственного опыта. Черты, внесенные в образ осваиваемой ситуации на более низких уровнях развития языковой личности, сохраняются при переходе к более высоким уровням, происходит своего рода накопление. За счёт этого можно говорить о том, что понимание у высокоразвитой языковой личности гораздо полнее, чем у личности, освоившей лишь низшие уровни развития.

Обратимся к чертам образа ситуации фиксируемых в процессе рефлексии на каждом из уровней развития языковой ситуации, начиная с самого низкого. На 1 уровне (уровне правильности) рефлектируемый образ ситуации характеризуется наличием и константностью. Ситуация воспринимается исключительно как знаковая. При этом знаковые средства видятся как средства прямой номинации, лишённые импликаций и вариативности. В случае, если 1 уровень не освоен, сообщение вообще не может передано — уровень владения языком недостаточен для элементарного декодирования и семантизации знаковых единиц. Если 1 уровень развития языковой личности достигнут, то человек в состоянии воспринять сообщение, оценить его формальную правильность того, как оно выражено. Тем не менее, на этом уровне отдельные части сообщения воспринимаются дискретно, не складываясь в единую картинку. Текст выступает как совокупность сообщений, которые не могут быть перевыражены, и не обладают

для реципиента никакой социальной релевантностью. Иными словами, реципиент не выходит в своём восприятии за пределы чувственно-конкретного.

На втором уровне модели языковой личности (уровне интериоризации) образ ситуации для реципиента обретает свойство целостности. Появляется возможность рефлексировать над образом ситуации как объектом обладающим некой протяженностью, что позволяет языковой личности получить целостный образ рефлектируемой ситуации и даже связать его с образами подобных объективно-реальностных ситуаций, хранящимися в его памяти. Реципиент так же оказывается в состоянии сконструировать другой текст, перевыражая данную ситуацию в новом речевом произведении. Таким образом, на уровне интериоризации семантизирующее понимание дополняется пониманием когнитивным — главный фокус делается уже не на знаковой, а на объективно-реальностной стороне ситуации. Такое понимание может даже казаться реципиенту достаточным. Однако, уровень логических операций на этом уровне ещё слишком примитивен, и такая деятельность дефектна, поскольку не является адекватной ситуации, на которую обращена рефлексия.

На третьем уровне развития языковой личности (уровень насыщенности) образ рефлектируемой ситуации уточняется и приобретает конкретность. Конкретизация происходит за счёт обращения рефлексии на текстовые формы и усмотрение за этими формами определённых содержаний. Тем не менее, на уровне насыщенности для реципиента ситуация всё ещё остается исключительно объективно-реальностной, и при помощи формальных логических операций подводится им под известные, имеющиеся в опыте правила и наблюдения. Возможна фиксация результатов понимания в виде нового текста, и в таком случае результаты понимания видятся реципиентом как новые знания, факты. Несмотря на конкретизацию, речь всё ещё идёт только о понимании

когнитивном, поскольку этого недостаточно для усмотрения субъективно-реальностной стороны ситуации, хотя этот уровень и подготавливает для него базу.

На четвёртом уровне модели языковой личности (уровень адекватного выбора) образ рефлектируемой ситуации обретает черту вариативности. На данном уровне реципиенту становится понятным, что замена одного средства выражения другим приводит к изменению соответствующего элемента содержательности. Это особенно заметно на примере художественных текстов. На данном этапе реципиент рефлектирует над авторским выбором текстовых средств и о том, как варьируется содержание, в зависимости от этого выбора. На уровне адекватного выбора когнитивное понимание дополняется элементами понимания распремечивающего, поскольку объективно-реальностная ситуация, усмотренная на более низких уровнях, приобретает субъективно-реальностные черты, что особенно заметно в случае развёрнутой вербализации понятого реципиентом. Слабая сторона данного уровня развития языковой личности заключается в ограниченной протяженности переживаемого реципиентом участка речевой цепи. Другими словами рефлексия направлена на отдельные предложения, а не на целый текст. Тем не менее, именно уровень адекватного выбора закладывает готовности, которые в итоге открывают доступ к субъективно-индивидуальным смыслам, представленных в тексте, на следующем уровне.

На пятом уровне, уровне адекватного синтеза, образ рефлектируемой ситуации дополняется чертой процессуальности. Это означает, что у языковой личности появляется способность воспринимать текст как единую систему смыслов. Реципиент усматривает смыслы не только отдельных частей текста обособленно, но и получает способность путём наращивания и растягивания смыслов по мере восприятия текста как единого целого. В процессе понимания смысл меняется — имеют место два родствен-

ных процесса. С одной стороны, смысл наращивается, когда в тексте появляются средства, подтверждающие и обогащающие ранее усмотренный смысл. С другой стороны, смысл растягивается, что подразумевает его изменение и трансформацию по ходу восприятия новых фрагментов текста, за счёт включения смысла во всё новые связи и зависимости. Именно, достигнув уровня адекватного синтеза, реципиент оказывается в состоянии в полной мере освоить субъективно-реальностную сторону текста за счёт полного распремечивания и перейти к той деятельности, ради которой осуществлялось понимание в конечном итоге. Выполняется главное требование к более менее полному и объективному пониманию человеческой субъективности — понимать больше, чем заложено непосредственно в тексте.

Возможность выхода языковой личности на уровень адекватного синтеза зависит как от социального развития, так и от готовности к выполнению логических операций. С точки зрения логических операций, языковая личность должна пройти путь от дооперационного мышления к конкретным операциям, затем через формальные операции к чувственно-конкретному. Чем ниже уровень развития языковой личности, тем иллюзорнее понимание.

Обозначенное выше соотношение между уровнями развития языковой личности не означает, что одни типы понимания обслуживают высшие уровни, а другие — низшие. Высшие уровни развития языковой личности обслуживаются всеми тремя типами понимания. Однако, если говорить о процессе становления языковой личности, то начало понимания того или иного типа сопряжено, как правило, с определённым уровнем модели.

Предложенная типология иерархична и соответствует представлениям современной логики о движении от значений к смыслам. При семантизирующем понимании значение и смысл совпадают, в то время как при когнитивном и распремечивающем по-

нимании смыслы формируются. В случае с когнитивным пониманием смыслы появляются как отражение ситуаций объективной реальности. В случае распремечивающего понимания смыслы возникают в процессе отражения ситуаций субъективной реальности (реальности сознания, чувствования и т. д.). Таким образом, понимание представляется не только движением от значения к смыслу, но и движением от объективного к субъективному.

Семантизирующее и когнитивное понимание имеют рефлексивную основу только при первой перцепции некоторого материала, затем уступая место автоматизированным нерефлексивным процессам, в то время как распремечивающее понимание фактически никогда не имеет дело с готовыми формами и шаблонами действия, реципиент всегда отдает себе отчет в том, что осуществляет рефлексивные акты. Даже при повторном обращении распремечивающего понимания на текстовый материал читатель будет иметь дело с новым, поскольку те образы, с которыми имеет дело распремечивающее понимание актуализированы в тексте помимо средств прямой номинации, хоть и опредмечены в текстовых средствах.

Несмотря на то, что деятельность языковой личности при каждом из типов понимания сильно различается, переходы между разными видами деятельности возможны и даже необходимы для работы языковой личности в целом.

Семантизирующее понимание возникает как организованность рефлексии на опыте лексической памяти. Оно соотносится с уровнем правильности в развитии языковой личности и основано на прямой номинации, при которой означаемое непосредственно коррелирует с означаемым. Семантическое понимание — это понимание значения. Данный тип понимания обращен на знаковые ситуации, которые видятся как наличные и константные, и сопряжен с опознанием и декодированием знаковых форм. Однако, семантизирующее понимание не следует полностью отожде-

ствлять с опознанием и декодированием, поскольку, помимо них, у реципиента текста имеет место в том числе обращение к памяти о наличном опыте семантизации, который существует в его сознании в форме внутреннего лексикона. Наличие опыта семантизации обеспечивает возможность понимания, и выступает необходимой его предпосылкой. Реципиент обращается к своему опыту памяти (внутреннему лексикону) при освоении новой знаковой ситуации. При этом его внутренний лексикон обогащается за счёт нового опыта. Семантизирующее понимание обычно субъективно переживается реципиентом как лёгкое, но это связано с тем, при обычном восприятии текста мы имеем дело с нерефлексивным аналогом семантизирующего понимания. При семантизирующем понимании рефлексия включается в случае чтения текста на иностранном языке при столкновении с новыми единицами, или в случае возникновения ситуаций непонимания связанных с не знанием или невозможностью декодировать отдельные слова или лексические единицы. Рефлексия может значительно замедлять процесс семантизации, но в конечном итоге она приводит его к автоматизации.

Таким образом, семантизирующее понимание складывается из перцептуального узнавания, декодирования и рефлексии над опытом памяти. Именно последний аспект зачастую помогает читателю преодолевать непонимание при семантизации. Так, например, в случаях потенциальной двусмысленности текста читатель может обращаться к своему опыту сочетаемости, который помогает снять двусмысленность и преодолеть непонимание.

На данном этапе развития языковой личности понимание выступает в качестве понимания значений, способности и готовности включать значения в рефлексивные процессы. Рефлексивные процессы при семантизирующем понимании могут протекать безотчетно, не развернуто (например, при контекстуальной догадке на основе сочетаемости) или развернуто при вербализации ситуа-

ции непонимания (в случае с обращением за помощью к более знающему человеку или словарю). В случае с обычной перцепцией текста доля собственно семантизирующего понимания по сравнению с его нерефлективным аналогом очень невелика.

Семантическое понимание ограничено небольшим отрезком текста, в котором сохраняется непрерывная смысловая связь. Такая ограниченность охвата семантического понимания, однако, может быть неочевидна реципиенту и даже наблюдателю. Человек, обладающий только уровнем правильности, осваивает предъявленную ему знаковую ситуацию только как знаковую, и его понимание тематически ограничено только социальным, т. е. принятым в обществе. Такой человек не способен к усмотрению собственно человеческого в тексте, к переживанию лично-субъективного. Абсолютизация и универсализация семантического понимания вредны и опасны, поскольку большинство реальных ситуаций понимания несводимы к семантическому пониманию. Знание средств текста и знание того, что представлено в тексте «склеиваются», происходит смешение значения и знания. Даже энциклопедическая информация при семантизирующем понимании будет восприниматься исключительно как словарная. При абсолютизации семантического понимания может формироваться тип личности, который может говорить обо всём, но не может сказать ничего нового или полезного, поскольку оперирует общими представлениями, а не понятиями. В реальной жизни преобладают случаи, когда понимание текста просто не может быть сведено к семантизации. Семантизирующее понимание представляется слишком бедным. Кроме того, оно ориентировано на линейные действия с текстовыми средствами, хотя текстовые средства могут быть организованы партитурно, что характерно для текстов, ориентированных на распремечивающее понимание.

Когнитивное и распремечивающее понимание противостоят семантическому, поскольку позволяют языковой личности осваи-

вать смыслы, которые противопоставлены социальным и интересубъективным по свойствам значениям своей культурной и индивидуальной природой. Семантическое понимание подводит языковую личность к пониманию когнитивному, закладывает необходимые готовности, являясь своеобразным мостиком к смысловым типам понимания. В семантизирующем понимании, фокусирующемся на значениях, смыслы даны исключительно как потенция. При этом на практике не всегда просто провести границу между семантическим пониманием и пониманием когнитивным, что указывает на условность и относительность их разделения.

Когнитивное понимание концентрируется уже на знаковой, а на объективно-реальностной ситуации, и обеспечивается работой 2, 3 и 4 уровней языковой личности (уровня интериоризации, насыщенности и адекватного выбора, соответственно). Когнитивное понимание обращено на те же единицы текста, что и семантизирующее понимание, но в отличие от понимания семантизирующего при данном типе понимания четко разделяются средства коммуникации и содержание коммуникации. Осознание вариативности коммуникативных средств, того что одно и то же может быть сказано по-разному, (что соответствует уровню адекватного выбора в модели языковой личности), позволяет реципиенту разделить значения и смыслы и выйти на внешнюю позицию относительно текста.

Если при семантизирующем понимании трудности, пробуждающие рефлексию, переживаются как непонимание слов, то при когнитивном понимании трудности переживаются как непонимание явлений, то есть за образом знаковых ситуаций начинают усматриваться ситуации реальностные.

Освоение объективно-реальностных ситуаций при когнитивном понимании сопряжено с освоением культуры, знаний накопленных человечеством за долгие годы. Когнитивное понимание может быть уподоблено коммуникации между реципиентом и

культурой. При этом реципиент, постоянно обращаясь к своему старому опыту (памяти о знании) обогащает его за счёт новых знаний. При когнитивном понимании даже словарная информация будет восприниматься как энциклопедическая, и служить источником для получения нового знания. Реципиент не только добавляет в свой культурный багаж новые факты, но и, обобщая знания об объектах и процессах, выявляет новые для себя закономерности. Когнитивное понимание выступает как ключевое условие возникновения знания, один из источников появления понятий.

Однако, универсализация когнитивного понимания и его обращение на тексты, предназначенные для распремечивающего понимания, может иметь пагубные последствия. Это может происходить по разным причинам, главные из которых связаны культом естественных и технических наук, среди них можно назвать повальный позитивизм, недооценку гуманитарного знания и художественного способа осмысления действительности, умаление человеческой субъективности и видение любой художественной литературы как избыточной. Формы и последствия такой универсализации разнообразны. Например, при обращении когнитивного понимания на любой художественный текст содержание текста фактически сводится к его сюжету, реципиент извлекает из текста лишь объективно-реальностную сторону — знание о том, как бывает в жизни, некую типичную ситуацию. Идеально-субъективная сторона художественного текста то, ради чего хороший художественный текст, собственно, был написан, при этом полностью игнорируется. Для освоения подобных текстов необходимо распремечивающее понимание, которое, тем не менее, невозможно без когнитивного понимания и дополняется им.

Распремечивающее понимание соотносится преимущественно с 5 уровнем развития языковой личности — уровнем адекватного

синтеза. На этом уровне образ, представленной в тексте ситуации, дополняется чертой процессуальности. Как говорилось выше, объективно-реальностный образ ситуации (её культурная, знаниевая сторона) дополняется её субъективно-реальностным образом (стороной индивидуально-личностной), и в процессе рефлексии реципиент непрерывно совершает переходы от одного к другому. При распремечивающем понимании декодирование текстовых единиц уступает место распремечиванию выразительных средств, поскольку то, что осваивается реципиентом при данном типе понимания дано в тексте только опосредованно, в свёрнутом виде. Силой рефлексии реципиента над всем объёмом собственного опыта воспроизводятся процессы мышледействования продуцента текста. Авторские смыслы (идеальное), опредмеченные в средствах текстопостроения, усматриваются, растягиваются и переживаются реципиентом. Смыслы усматриваются чувственно, с задействованием индивидуально-субъективной стороны опыта, что и делает распремечивающее понимание моментом художественного осмысления действительности и инструментом передачи субъективных реальностей от одного индивида к другому.

Распремечивающее понимание при всей своей противопоставленности когнитивному, не стоит особняком как элитарный духовный вид понимания, поскольку образы объективно-реальностных ситуаций входят в образы ситуаций субъективно-реальностных, делая их определёнными и служат пониманию текста вообще. Таким образом, нельзя сказать, что распремечивающее понимание отходит от социальной действительности. Разница лишь в фокусе деятельности, который при понимании когнитивном делается на культурном и социальном, а при понимании распремечивающем — на субъективном и индивидуальном.

Связь распремечивающего понимания с семантизирующим так же неоднозначна. С одной стороны, очевидна их противопоставленность, связанная с объективной разницей между значени-

ями и смыслами и формами, в которых они представлены в тексте. С другой стороны, оба эти типа понимания не требуют от реципиента теоретического осознания и представления результата в виде понятий, на что в итоге ориентировано когнитивное понимание.

Любой из текстов культуры ориентирован преимущественно на один из трёх представленных видов понимания, это чаще всего это делается авторами ненамеренно. Тем не менее, можно вывести ряд правил оптимального текстопостроения в зависимости от того, на какой тип понимания текст ориентирован. Эти правила будут определяться тем, что для семантизирующего понимания текст выступает как упорядоченная последовательность знаков, для когнитивного — как упорядоченная передача содержаний (знаний), а для распрямляющего — как опредмеченная субъективность.

Если говорить про тексты, ориентированные на семантизирующее понимание, примером могут служить адаптированные книги для изучающих иностранные языки, которые при понимании как раз в первую очередь занимаются семантизацией новых слов и грамматических форм. Для таких текстов характерна неэкономность, избыточность и прямая номинация всех элементов содержания. Для семантизирующего понимания главным инструментом текстопостроения будет выступать регуляция меры избыточности, поскольку именно избыточность будет выступать главным средством преодоления смысловых разрывов при данном типе понимания.

Тексты ориентированные, преимущественно на когнитивное понимание, фокусируются на передаче содержаний (знания). Примером текстов, ориентированных на когнитивное понимание, являются научные тексты. Они так же в основном прибегают к средствам прямой номинации, избыточность может появляться, например, в связи с пояснением терминологии, но не является

главным инструментом подобных текстов. Главным приёмом текстопостроения здесь будет выступать регуляция меры эксплицитности, что связано с объяснительным характером таких текстов. Вербальная экспликация (расширение плана выражения при сужении плана содержания) помогает преодолеть возможное непонимание и смысловые разрывы при когнитивном понимании.

Текстопостроение, ориентированное на распредмечивающее понимание, отличается особой сложностью. Как правило, тексты, ориентированные на распредмечивающее понимание, — это тексты литературного искусства, литературно-художественные, тексты, тексты, обращенные на выражение человеческой субъективности. Очевидный творческий характер таких текстов не исключает возможности выделения определённых правил текстопостроения. Главным приёмом текстопостроения здесь будет выступать актуализация, которая исключает автоматизированность процесса понимания и включает читательскую рефлексю. Актуализация предполагает избегание прямой номинации и избыточности текстовых средств, импликационность текста, разнообразные нарушения читательских ожиданий, новые фигуры и тропы, нарочитые алогизмы и аграмматизмы, внутритекстовые противоречия и контрасты и т. п. Сталкиваясь с подобными текстовыми явлениями развитой рецепиет, обладающий всеми необходимыми готовностями, распредмечивает те смыслы, которые были опредмечены в них автором.

При этом для текстов, ориентированных на распредмечивающее понимание характерно положение вещей, при котором сумма понимания предложений, входящих в текст, не равна пониманию самого текста. Такой текст видится не как набор относительно самостоятельных информационных блоков (предложений), а как единая система текстовых средств, рассчитанная на целостное и процессуальное освоение. Смыслы не только наращиваются, суммируются и дополняют друг друга (это характерно и для текстов,

ориентированных на когнитивное понимание), но и растягиваются. Иными словами распределенные смыслы меняются и трансформируются по ходу восприятия текста, попадая в новые контексты и связи. При этом для усмотрения конечных смыслов текста реципиент должен сохранять в памяти первоначально введенные смыслы. При этом объем человеческой памяти ограничен, что определяет пределы протяженности текста, в рамках которой происходит растягивание смысла.

Распредмечивающее понимание, таким образом, ориентировано на восприятие ограниченной текстовой протяженности — дробь текста. Под дробью текста при этом понимается отрезок текста, объединенный общностью авторского намерения и авторской установки. Стоит отличать дробь текста от фрагмента, который обладает относительной формальной завершенностью, но в отличие от дроби текста не характеризуется идейным единством и смысловой целостностью. Протяженность дроби текста, как правило, не превышает трех страниц типографского текста — такой вывод позволяют сделать данные о средней мнемической способности человека.

Тем не менее, смысл может развиваться и растягиваться и за пределами текстовой дроби, при условии, что к нему путём наращивания добавляется ещё один конкретный смысл. После этого происходит растягивание уже не первого и второго смысла по отдельности, а связки из двух смыслов, то есть уже фактически некоего нового третьего смысла. При этом параллельно в тексте могут возобновляться первоначальные отдельные смыслы, данные реципиенту ещё до возникновения связок. Одновременно со всеми этими процессами наращивания и растягивания смыслов в текст вводятся и новые содержательные элементы (как в тексте, ориентированный на когнитивное понимание). В целом, процессы смыслообразования в текстах, ориентированных на распределмечивающее понимание, столь сложны, что недостаточно развитая

языковая личность попросту оказывается не в состоянии освоить содержательность (т. е. содержания и смыслов) такого текста. При этом в самом тексте, ориентированном на распремечивающее, понимание, присутствуют факторы, которые способствуют пониманию и облегчают его.

Важнейшим из таких факторов является композиция, под которой понимается деление текста на куски, расположение этих кусков в определенной последовательности. При этом каждый из кусков характеризуется определенным набором смыслов, мерой растянутости этих смыслов, а так же определенной организованностью и упорядоченностью формальных средств. Сам переход реципиента от куска к куску является для реципиента своеобразным стимулом к растягиванию и наращиванию смыслов. Распремечивающее понимание в пределах одной дроби текста является собственно лингвистическим вопросом, в то время как распремечивающее понимание при переходе от одной текстовой дроби к другой, обеспечивающее связанное восприятие цельного текста, должно рассматриваться в содержательной логике (для текстов, ориентированных на когнитивное понимание) и в теории литературы (для текстов, ориентированных на понимание распремечивающее). Лингвистике текста деления превышающие текстовые дроби оказываются менее доступны.

Ещё одним важным фактором, способствующим распремечиванию, является общность смыслов в пределах одного композиционного деления. Эта смысловая общность управляет частными вводимыми и растягиваемыми смыслами, организуя их и образует, так называемые, мета-смыслы. Мета-смыслы, будучи знаниями о частных смыслах и связях между ними, помогает процессу распремечивающего понимания. Так, например, мета-смысловая связанность способствует усмотрению в тексте общности мета-формальной, то есть общности текстовых средств во взаимосвязанных последовательных дробях текста.

Названные выше факторы — композиция и мета-единицы — взаимосвязаны, взаимозависимы и представлены в тексте в развитии. Реципиент, следуя за этим развитием, получает значительную помощь в освоении содержательности текста, поскольку получает возможность усмотреть развитие художественной идеи через чувственное восприятие развития композиции, мета-формальных средств и мета-смыслов. В связи с этим интерпретация художественной идеи невозможна без интерпретации композиционного строения текста. Композиция художественного текста выступает как своеобразный коррелят художественной идеи.

Связность текста для когнитивного понимания радикально отличается от связности, которой обладают тексты для распремечивающего понимания. В тексте, ориентированном на когнитивное понимание, при движении от отрезка к отрезку смыслы просто суммируются. При этом, каждый из текстовых отрезков (например, абзацев) видится как относительно самостоятельный, оконченный. В текстах для распремечивающего понимания всегда присутствует некий общий смысл, который включает в себя все частные смыслы по мере их развития. Именно благодаря наличию такого общего смысла отрезки текста для распремечивающего понимания не воспринимаются как законченные и готовые и имплицитно требуют продолжения.

Ощущение незаконченности заставляет реципиента искать в таком тексте новые элементы для освоения, что приводит к тому, что реципиент может осваивать в процессе понимания текста те субъективные реальности, которые изначально не закладывались, не подразумевались автором. Некоторые элементы ситуации, заложенные в тексте потенциально, но в предельно свёрнутой форме могут актуализироваться и реально переживаться в процессе мышледействования очень развитого читателя. Ситуация, когда развитой реципиент понимает «больше, чем написано», является

нормальной для текстов, ориентированных на распремечивающее понимание.

С лингвистической точки зрения возможность при распремечивающем понимании понимать больше, чем подразумевал автор, вполне объяснима рационально. Она объясняется асимметрией процессов продуцирования и восприятия характерной для текстов, ориентированных на распремечивающее понимание. Продуцент переводит содержание в смыслы, представляя части своего опыта, наблюдений и воображения в виде субъективных реальностей, опредмеченных в сложноорганизованных комплексах средств текстопостроения. Реципиент, распремечивая эти формальные текстовые средства получает доступ непосредственно к смыслам, которые он и переводит в содержание, то есть то, что становится известным и/или актуально переживаемым. Если бы этот процесс не был рефлексивным (т. е. предполагающим обращение всего богатства опыта развитого реципиента на осваиваемый текст), наблюдалась бы полная симметрия продуцирования и рецепции текста.

Итак, подготовленный реципиент текста для распремечивающего понимания переводит смыслы текста в содержание знания и переживания. Отправной точкой в этом процессе выступают текстовые средства, которые обладают в этой связи определенными характеристиками. Любые ситуации в таких текстах выступают как субъективно-реальностные, а образ субъективно-реальностной ситуации это всегда набор значащих переживаний. В текстах для когнитивного понимания значащие переживания могут передаваться средствами прямой номинации, но продуценты текстов, ориентированных на распремечивающее понимание, чаще всего отказываются от прямой номинации из-за её избыточности, неэкономности и противоречия, в которое этот способ выражения вступает с принципом художественного отражения действительности. Сжатость, компрессированность информации в текстах

для распремечивающего понимания выступает как один из важнейших принципов текстопостроения. Над словесным рядом надстраивается ряд надсловесный (жанр, композиция, сюжет, система образов, их содержательность как система художественных идей, обладающая нередко большой сложностью и т. п.). Иными словами, Г. И. Богин указывает, что «партитуре содержательности» соответствует „партитура формы“, где одновременно действуют средства, задействующие выразительный потенциал единиц разных языковых уровней, этимологии и семантики лексических единиц и т. п. Этому сложноорганизованному плану выражения текста соответствует не единый сложный денотат, а сложный смысл, который усматривается и развивается при последовательном распремечивании партитурно расположенных наборов средств выражения.

Распремечивающее понимание как процесс запрограммировано, но по природе своей скорее интуитивно, чем дискурсивно. План выражения и план содержания противопоставлены друг другу только в интерпретационной процедуре, в то время как в процессе понимания они выступают в таком тесном единстве, что их оказывается сложно разграничить. Более того, связь между текстовыми средствами и смыслами в тексте для распремечивающего понимания столь тесна, что любые изменения одной из этих сторон влечет за собой неизбежное изменение всего единства, всей содержательности. Трудность такого текстопостроения заключается в том, любые кажущиеся незначительными изменения текстовых средств приводят к значительным трансформациям содержательности текста для распремечивающего понимания. В результате автор должен постоянно рефлексировать над выбором текстовых средств, обращаясь к собственному опыту, в котором памяти о действовании с такими средствами может и не быть, поскольку средства выразительности в текстах для распремечивающего понимания отличаются особыми новизной и оригинально-

стью. Такое противоречие делает задачу, стоящую перед автором, максимально сложной и творческой. Чем больше творческое начало проявляется при продуцировании текста, тем богаче его содержательность.

Итак, такое сложное текстопостроение предъявляет жесткие требования к продуценту художественной прозы. Тем не менее, эти требования берут начало только в Новом времени, поскольку литература более ранних периодов, например, Средневековья, характеризовалась однозначностью соотнесенности смыслов и текстовых средств. Автор рассчитывал, что читатель, его современник обладает определённым готовым культурным кодом, поэтому текстовые средства фактически носили аллюзивный характер. Прямые авторские отсылки не требовали от читателя распремечивающего понимания. Более того, даже лучшие образцы художественной литературы первой половины XIX века с её преобладанием прямой номинации не требовали от читателя распремечивания. Партитурная организация художественной прозы широко представлена, только начиная с Диккенса и Достоевского, но в высококачественной художественной литературе XX века она становится нормой.

Литература

1. Богин Г. И. Типология понимания текста. — Калинин: ТГУ, 1986. — 86 с.

Понимания техники

Техники понимания — набор способов рефлексивного действия при встрече человека с герменевтической ситуацией, предполагающей возможность непонимания и поэтому требующей для дальнейшего движения того, что В. П. Литвинов назвал «рефлексивной задержкой».

Приемы понимания, называемые «техниками понимания», являются методическими перевыражениями рефлексии. Все техники

понимания рефлексивны уже по определению. В техниках понимания скрыт «секрет» различий между людьми, имеющими успехи в понимании, и теми, кому понимание, особенно распредечивающее, дается с трудом или не дается вовсе.

Г. И. Богин выделяет шесть групп техник понимания текста: 1) техники усмотрения и построения смыслов; 2) использование «рефлексивного мостика», возникающего при появлении в тексте средств, пробуждающих рефлексию над онтологическими картинами, не связанными непосредственно с осваиваемым гносеологическим образом; 3) техники «расклеивания» смешиваемых конструктов; 4) техники интерпретационного типа; 5) техники перехода и замены; 6) выход (по воле субъекта) из ситуации фиксации рефлексии в духовное состояние, являющееся объективацией рефлексии (её инобытием, её ипостасью).

Общее число техник пока неизвестно: мы не знаем, какими техниками пользуются многие люди, особенно хорошо понимающие тексты культуры. Поэтому техники понимания буквально «улавливаются» в ходе наблюдения и самонаблюдения над деятельностью понимающего субъекта. По мере таких наблюдений мы постепенно узнаём о всё большем числе техник, но пока нет никакой процедуры, которая помогла бы нам сказать, сколько техник остаются неописанными.

Герменевтическое изучение техник понимания — это использование всего духовного опыта человечества, «нащупывавшего» разные способы освоения мира: в самом общем виде техники понимания текстов культуры — это тоже способы освоения мира, но освоения не через накопление знаний, а через усовершенствование способов обращения рефлексии на мир.

Следует иметь в виду, что использование той или иной техники понимания требует от понимающего субъекта «что-то с собой сделать», то есть либо дискурсивно построить вопросы к себе,

либо недискурсивным образом «оказаться стоящим перед вопросом, который кто-то как бы задает» этому субъекту.

Техники могут сочетаться самым разнообразным способом, образуя сложнейшую мозаику. Каждую конфигурацию мозаики тоже следовало бы считать за особую технику понимания.

Предикат (предикативность)

Благодаря наличию значений существует содержание внутри слова (например, содержание слова «учитель» есть его внутренняя форма «тот, кто учит»). Эта содержательная сторона слова есть его постоянная **предикация**. На поверхность постоянно извлекается такая предикативность. Поэтому любой знак характеризуется актами **предикирования** [10: 404]. Это отмечал и А. А. Потебня [11: 147]: «Слово — сгущенная мысль». Знаковые формы языка с их значениями — это пусковой механизм деятельности ради понимания и знания. Вторичность значений по отношению к смыслам в актах деятельности никак не освобождает значения от первичности с точки зрения *готовности к деятельности*

Использование одной лишь техники декодирования приводит к семантизации только предикативных отношений в рамках пропозициональных структур

Функция конкретизации предикативности является одной из герменевтических функций содержаний в рамках пропозиции.

Содержание — важная составляющая субстанциальной стороны понимания. Это — необходимое понимаемое когнитивного и распремечивающего понимания, главное понимаемое когнитивного понимания. Семантизирующее понимание, обращенное на **предикацию**, есть уже переход к когнитивной работе понимания содержаний, поскольку содержание и есть то, что дано предикацией в рамках пропозиции. Совокупное содержание текста состоит из **предикаций** в цепях пропозициональных структур в рамках всего текста. При этом имеют место разные меры новизны **пред-**

кации и предикирования и другие параметры, традиционно соотносимые с содержанием («сложное содержание», «новое содержание» и т. п.). Все эти свойства **предикаций** зависят от характера включающих их пропозиций (хотя, впрочем, и пропозиция констатируется в такой же мере **предикатом** — см. [15: 105]).

Предикации, из которых составляется содержание, не исчерпывают субстанции понимания: существуют еще и смыслы, которые могут быть важнее содержаний для автора и для реципиента; в таком случае смыслы составляют главное, а содержания — необходимый фон смыслов. Этот фон состоит из текстовых средств, соотносительных с референциями, необходимыми для когнитивного понимания. Эти референции (денотации) координируются в качестве представлений при когнитивном понимании. Для этого нужно, чтобы представления (референции) выступали в группах, а также упорядочивались синтагматически (путем наращивания). Эта упорядоченность и есть предусловие понимания смыслов. Семантизация предикаций приводит к когнитивному пониманию, а рефлексия над общностями в рамках прагматических и синтагматических категоризаций и систематизаций позволяет переходить к распремечивающему пониманию, поскольку при этих категоризациях появляются минимальные единицы смысла — ноэмы. В группировках ноэм возникают свои собственные ситуации, конфигурирование отношений и связей внутри которых и приводит к появлению смысла

Содержание состоит в тексте из значений, пропозиций и сообщений. Эти единицы параллельны единицам аристотелевской (и только аристотелевской) логики — «понятие» (т. е. общее представление), «суждения» (т. е. **предикации**), «умозаключения».

При отказе от путаницы современный уровень знаний позволяет определить место содержаний в пропозиции и тексте, выяснить задачи введения содержаний в пропозицию посредством построения **предикаций**.

Если смыслы требуют от реципиента рефлексивной позиции в деятельности, то содержания требуют пропозициональной установки: в любом предложении видеть предметное представление плюс **предикат**, соглашаться с возможностью такого соединения, стараться усмотреть приспособленность каждой данной пропозиции к каждому такому соединению представления и **предиката** к нему.

Одновременно с тенденцией усмотрения целостности совершается и переход реципиента от перцептивной интегративности к психологической членимости свойств объектов [8: 163—165]. Эти отделенные рассудком свойства выступают в этом случае как **предикаты** — средство формирования содержания. Единый объект распадается на логический субъект и **предикат**, причем **предикат** *приписывается* субъекту. Этот переход от интегративности к расчлененности обеспечивается средствами языка — *во-первых*, благодаря противопоставленности двух составов высказывания, *во-вторых*, в условиях членимости высказывания на два состава [13: 120]. Поэтому и становится возможной приписанность **предиката** к некоторой данности, представленная в речевом произведении. Содержание — это ситуация, представленная субъектно-предикатным отношением в рамках пропозиции.

Эти соотношения существуют в языке в виде тех потенций, которые скрыты в противопоставленности идентифицирующих имен (это в основном конкретная лексика) и семантических **предикатов** (прилагательные, глаголы и т. д.), причем первые характеризуются многопризнаковостью и семантической нерасчлененностью, вторые — смысловой определенностью, моносемностью [2: 148].

Разумеется, предикативное не сводится к **предикациям** в виде таких и только таких противопоставлений. Ю. С. Степанов [14: 136] отмечает, что содержание — это все то, что имеет пропозициональную функцию. Акт создания пропозиций — это уже

предикация. Это же — акт создания суждений. **Предикаты** выступают в своей конкретно-языковой форме — как глагол, **предикатив**, выражение кванторов, выражение отрицания, союзы, предлоги [там же: 354—355]. Г. Фреге [19: 178] показал, как делается **предикация**. Это — прикрепление одной части мыследействия к другой. Другая часть должна быть «не насыщена смыслом», т. е. **предикативна**: иначе части не соединятся.

Когнитивное понимание — это понимание содержаний. Если и говорят по поводу когнитивного понимания о «понимании смыслов», то имеют в виду только смыслы единиц в тех ситуациях, которые равны **предикативным** отношениям. Эти якобы «смыслы» (а в действительности содержания!) — моменты мыследействия: как справедливо отмечает Г. Фреге [19: 18—19], концепты **предикаты** «возникают одновременно с суждением, в котором они приписаны вещам».

Усмотрение содержаний есть акт анализа (презентированного или не презентированного сознанию), причем этот анализ обращен на пропозицию. Современная когнитивная теория рассматривает пропозицию как состоящую из **предиката** и аргументов. **Предикат** относится к свойствам и отношениям, аргументы — к индивидам (вещам и лицам). Это верно при экстенциональном подходе, при интенциональном же подходе **предикат** есть *концепт* свойства или отношения, а аргумент — концепт индивида [21: 113].

Простые **предикаты** — материал для семантизирующего понимания, сложные **предикаты** — материал для когнитивного понимания. Здесь, на этом материале, вообще удобно наблюдать переход-перерастание семантизирующего понимания в когнитивное. Вместе с тем, существенно, что содержание бывает «содержанием для семантизации» или же «содержанием для знания», иначе — Сод/П1 и Сод/П2. Содержание для когнитивного понимания на-

чинается там, где *аргументам* приписываются семантические роли [там же: 114] — «агент», «объект», «цель» и пр. категории.

Субъектно-предикатная форма — это форма *предложений*, момент устройства человеческого языка. Именно *предложения*, соответствующие пропозициям — это утверждения чего-то *определенного*. Истинность и ложность предципирования можно выяснить только из предложения. Предложение „Катя идет в кино“ есть истина или ложь в зависимости от того, что в данной реальности происходит с Катей вне текста, но для того, чтобы об этом судить, нужно предложение: слова „Катя“ и „идет в кино“ вне предложения не могут сообщить ни истины, ни лжи. Существенность того, о чем сообщается **предикатом**, также уловима только в рамках предложения. Кстати, Э. Г. Аветян [1: 33] ошибся, полагая, что предципированная сущность есть *смысл* предложения: иногда элементы содержания могут иметь сходство и даже сходное имя с элементами смысла (например, «предательство» или «неприятие»), но если дело касается сюжета, репрезентации фактов, мы имеем дело с содержанием: «Герой совершил предательство»; «Ему было свойственно неприятие насилия». Прямая номинация и эксплицитная **предикация** здесь совпадают, поэтому нет необходимости восстанавливать или создавать всю конфигурацию тех отношений и связей, которая составляет смысл. Содержание — это еще далеко не смысл.

Может быть интересно, в чем ценность содержаний с точки зрения герменевтики, т. е. что именно понимается благодаря наличию содержаний в пропозициональных структурах, каковы с герменевтической точки зрения *функции* наличия содержаний в **предикациях**.

Содержание зависит от значений. Значение есть не только референция, но и *референциальный потенциал* — то множество ситуаций, к которым данный знак приложим [5: 147]. Приложимость единицы в качестве **предиката** также зависит от референ-

циального потенциала. Чем больше референциальный потенциал, тем богаче значение, что каким-то образом может сказываться и на развертывании как содержания, так и смысла.

Не всякое референциальное построение **предикативно**: референций больше, чем пропозиций.

Указание на наличие содержания в субстанции понимаемого может способствовать и таксономизации понимаемого, что и составляет вторую функцию содержательных **предикаций**.

Функция конкретизации **предикативности**: Пропозиции, несущие содержание, включают в себя не только **предикации**, но и **предикативность** — «свойственную предложению отнесенность сообщаемого в тот или иной временной и объективно-модальный план» [9: 116]. Содержание каким-то образом опредмечено в пропозициях, и одним из способов опредмечивания оказывается как раз **предикативность**, которую в свою очередь В. В. Виноградов [6: 227] определяет как «отнесенность высказываемого содержания к реальной действительности, грамматически выражающуюся в категориях модальности (наклонения), времени и лица».

В принципе ноэматичность как момент **предикативности** содержания сопоставима с ноэматичностью как моментом смыслообразования. Иногда трудно отличить ноэму как участницу построения содержания и ноэму при смыслообразовании. Таково, например, «пересказывательное наклонение».

Смыслы, в отличие от содержаний, не **предикативны**, а только интенциональны, тогда как содержание может интендироваться *только в пределах наборов ноэм*, репрезентирующих предикцируемые свойства.

Неразличение факта и положения дел приводит к непониманию, неусмотрению содержаний. Форма «субъект и **предикат**» — источник возможности построить субъектно-**предикатную** пропозицию, но не источник возможности узнать об истинности и ложности [27: 23]. Если описание объекта описывает его по внеш-

ним признакам, то пропозиция описывает факт по его внутренним признакам.

Содержание при разворачивании деятельности с текстом может превращаться в не-содержание. Например, предметный мир текста складывается из экзистенциальных **предикаций** типа «Здесь есть такой-то предмет». Так же складывается и набор персонажей текста. По отношению к смыслу содержательный материал оказывается средством, опредмечивающим смысл. Вообще семантизирующее понимание есть сигнал «не жди смысл», когнитивное и распредмечивающее — «жди смысл». *Переживаемое* содержание в принципе имеет тенденцию превращаться в смысл, при этом переживаемой оказывается и вся пропозиция, которая в данном случае не утрачивает и главной своей способности — пробуждать рефлексия над «положением вещей», содержательной ситуацией. Вообще смыслы опредмечиваются не только в форме и формах, но и в содержании и содержаниях, в предцировании, вообще в пропозициях. Последние так же «средствивальна», как и сюжет, и композиция. А. Жолковский [29: 19] отмечает, что «литературный текст — это экспрессивное воплощение неэкспрессивной темы». Например, у Пастернака не раз встречается содержание «Человек у окна, он наклоняется и выглядывает в окно» или «Поэт уверенно чувствует себя в мире будущего», но само бытование этого содержания в материале этого поэта превращает содержание в смыслы. Характерно также, что в орнаментальной прозе *больше предикаций*, чем в не-орнаментальной [12: 26]. Формальная разработанность текста заставляет усматривать не только большее число смыслов, но и большее число **предикаций**.

Пропозиции в представляющем их тексте не разобщены. Напротив, они объединены текстом, причем таким образом, что текст может также трактоваться как некоторая **предикация**, выросшая из индивидуальных пропозиций: в тексте есть тематиче-

ское единство, единая коммуникативная направленность, связанность, членимость, целостность и другие средства, нужные для построения текста как носителя именно содержания. По Фреге, содержание целого текста строится как синтез отношений между суждениями [16: 33], благодаря чему когнитивное понимание можно описать как «анализ отношений между суждениями». Это есть, по Фреге, «логика» текста.

Говоря о содержании целого текста, принимаемого за некую макропозицию с совокупной **предикацией**, необходимо вернуться к тем «функциям», которые рассмотрены в отношении единичной пропозиции. Если делать такой возврат, то надо начать с референциальной функции. В целом тексте референты, в отличие от индивидуальных пропозиций, имеют не лингвистические, а металингвистические функции.

Освоение содержания в ходе распремечивающего понимания во многих случаях, например, соотносительно с теми мыследействиями, которые программируются сюжетом. Именно в сюжете (и фабуле) перевыражено предпонимание мира действия — с его понятными *структурами*, с его *знаковыми* ресурсами и с его *темпоральным* характером [25: I: 87]. Структура, знак, время — **предикаты**, достаточные для репрезентации содержания. Понимание этого содержания предполагает знакомство (на основе Р/мД + Р/М) с представлениями об агенте, цели, средстве, обстоятельстве, содействии, сопротивлении, враждебности, кооперации, конфликте, успехе, препятствии и пр.

Смыслы и содержания взаимодействуют, но все же не смешиваются. Смыслы *описываются*, содержания формируются или конструируются в виде суждений, **предикаций**, умственных актов [23: 73]. Чтобы перейти к смыслу, надо отойти от денотации. «Отказ от денотации есть условие *sine qua non* появления коннотации» [17: 214], причем денотация и коннотация не совмещают-

ся. Состав **предикаций** текста не может совпасть с *нозматическим составом акта сознания*.

Если содержания **предикативны**, то смыслы допрекативны и **постпредикативны**. В смыслах, в их сумме содержится наше отношение к миру, *как оно есть*, а не анализ этого отношения.

Л. Даунер [18] отмечает момент из области содержательных **предикаций**: Раскольников в романе взбирается и спускается по лестнице не менее 48 раз. Это соответствует смыслу «символическое движение вверх и вниз», «колебания между добром и злом», причем, хотя эти «колебания» полностью принадлежат миру смыслов, они по содержанию очень часто происходят на лестницах. М. М. Бахтин [4: 198—199] отмечает особую роль «образов» (точнее было бы: особую роль Р/мД): верх, низ, лестница, порог, прихожая, площадка. Эти компоненты содержательных **предикаций** подвергаются серьезным метаморфозам во множестве текстовых ситуаций. Можно интерпретировать такие ситуации в терминах сублимации содержаний в смыслы.

Вторичная **предикация**: смыслы, хранящиеся в памяти в виде номинации без **предикации**, могут быть противопоставлены смыслам, имеющим форму с **предикацией** и, следовательно, образующих своего рода «вторичную пропозициональность». Принципиальная значимость второго таксона заключается в том, что множество сюжетных ходов, «суждений» и «умозаключений» лишь вторично-**предикативны**, но при этом исходно-интенциональны, а потому во многих случаях даже и именно интенциональны, а не когнитивны.

По В. Куайну [26], когнитивное понимание начинается с того, что «предложения наблюдения» («Идет дождь» и т. п.) становятся «стимулом для согласия или несогласия». В науке эти предложения также составляют исходный материал. От схем, ограниченных предложениями наблюдения, идут к общим утвердительным предложениям, к простой **предикации**, далее —

к сложноподчиненному предложению. Вообще когнитивное понимание начинается с того момента, когда семантизируемая **предикация** важнее семантизируемых единиц. Это случается тогда, когда эта **предикация** существенна для деятельности реципиента.

Готовность строить свою **предикацию** — надежное подтверждение того, что человек вышел уже к когнитивному пониманию. **Предикация** включает (1) номинацию; (2) характеристику того, к чему относится **предикат**. Смыслы при этом выступают не как инвентарь возможных референтов, а как указание на применимость смысла к определенному множеству референтов [24]. При этом если в схемах действия при семантизирующем понимании важно определить класс **предиката**, то в аналогичной схеме для когнитивного понимания важно определить свойство **предиката** [7: 48, сл.]

Когнитивное понимание — это **предикативная** деятельность [3: 09]. **Предикацию** приходится искать, ее находят в разных конструкциях текстообразования. Например, в атрибуции тоже содержится **предикация**, которую надо найти: «Новый дом» может трактоваться как «Дом — новый». Фактически весь текст переживается при когнитивном понимании таким образом. При этом простые **предикации** указывают на тематичность (на метасмыслы для когниции, выведенные путем наращивания), когда они контрастируют с последовательностями сложных **предикаций** [22]. Все подобные процессы возникают в условиях соотнесенности языковых единиц в речи, причем содержание текста возникает из смыслов слов.

Литература

1. Аветян Э. Г. Смысл и значение. Ереван, 1979.
2. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора //Лингвистика и поэтика. М., 1979.

3. Атаян Э. Р. Уровни предикции и некоторые аспекты взаимоотношения предикации и аргументации // Вопросы философии. Вып. 4. Ереван, 1984.
4. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Бондаренко Т. М. Творчество и язык научных теорий // Формы представления знаний и творческое мышление. Ч. 2. Новосибирск, 1989.
6. Виноградов В. В. Избранные труды: Исследования по русской грамматике. М., 1975.
7. Карнап Р. Значение и необходимость. М., 1959.
8. Локалова Н. П. Когнитивная отделимость свойств объектов как основа творческого мышления // Рефлексивные процессы и творчество. Ч. 1. Новосибирск, 1980.
9. Лопатин В. В. Грамматическое значение // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
10. Лосев А. Ф. Специфика языкового знака в связи с пониманием языка как непосредственной действительности мысли // Изв. АН СССР, серия литературы и языка. 1976. № 5.
11. Потебня А. А. Эстетика и критика. М., 1976.
12. Преображенский С. Ю. Членение орнаментальной прозы на стиховые кванты и смыслообразование // Художественный текст: Проблемы изучения. М.; Пенза, 1990.
13. Скребнев Ю. М. Коммуникативная функция языка и коммуникативность речевых актов. // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький, 1987.
14. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения: Семиотическая грамматика. М., 1981
15. Сусов И. П. О правомочности выделения самостоятельного семантического уровня языковой системы // Семантика языковых единиц разных уровней. Ижевск, 1990.

16. Baker G. P., Hacker P. M. S. Language, sense and nonsense. Oxford, 1984.
17. Cohen J. Structure de la langue poetique. Paris, 1966.
18. Dauner L. Raskolnikov in search of a soul //Modern Fiction Studies. 1958. V. 4.
19. Frege G. Kleine Schriften. Darmstadt, 1967
20. Frege G. Grundgesetze der Arithmetik. Breslau, 1893.
21. Kintsch W., Van Dijk T. Toward a model of text comprehension and production //Psychological Review. 1978. V. 85, No. 2.
22. Kleiman A. B., Ratto J. Extrairndo informacoes do texto: Algumas consideracoes sobre marcacao formal do tema e legibilidade // Trabalhos em Linguistica Aplicada. 1986. V. 7.
23. Merleau-Ponty M. What is phenomenology? // European Literary Theory and Practice. New York, 1973.
24. Nida E. A. Meaning versus reference — the touchstone of lexicography //Language Sciences. 1981. V. 3, No. 1 (53).
25. Ricoeur P. Temps and recit. Paris, 1983 (v. 1), 1984 (v. 2).
26. Quine W. V. The roots of reference. La Salle, 1975.
27. Wittgenstein L. Lectures. Oxford, 1979.
28. Zholkovsky A. Themes and texts. Ithaca, 1984.

Предикаций наращивание

У Г. И. Богина рассматривается как одна из техник понимания. Важным является отличие действования со смыслами от действований с содержаниями.

Нарращивание предикаций (работа с содержаниями; содержания соотносительны не со смыслами, а со значениями — окультуренными и при этом вторичными перевыражениями смыслов). Также категоризация предикаций.

Растягивание принципиально отличается от **нарращивания**. **Нарращивание**, как правило, происходит в рамках содержания, а

не смысла. «После заглавия вслед за зачином (в постоянном сопряжении с ним и с заключением), от слова к слову, от предложения к предложению, от темы к реме и от абзаца к абзацу исследовательское читательское внимание все естественнее переключается от контекста линейно-сюжетно-тематического к контексту идейно-художественно-образному, иерархически-композиционному и обращается к закономерностям индивидуально-художественной речемыслительной деятельности и художественно-образной конкретизации, что способствует постижению идейно-художественного контекста, а с авторских позиций — повышению нравственно-эстетического воспитания словом» [3: 130]. Так выглядит переход от **наращивания** содержаний к растягиванию смыслов.

Развертывание содержаний происходит в форме **наращивания** предикаций, в противоположность растягиванию смыслов. Что же касается значений, то они и не растягиваются, и не **наращиваются**, отдавая функцию растягивания смыслам, функцию **наращивания** — предикациям. Предикации же, в свою очередь, выступая как преобразования значений, репрезентируются в качестве пропозиций.

Нарращивание содержаний приводит к появлению макропропозиций. Их выражение в обобщающих (резюмирующих) предложениях говорит о том, что реципиент знает, что перед ним макропропозиция, т. е. метасодержание [7]. Построение метасодержания обычно бывает успешным после однократной рецепции хорошо построенного рассказа [8]. Содержание развертывается как постепенное развертывание ситуации, представленной в тексте и способной демонстрировать названные разнообразные отношения по мере нашего проникновения в нее. Постепенно выясняется, каковы возможные положения вещей, каковы возможные миры, в которых предложения будут истинными. Это — **наращи-**

вание содержания, но при этом богаче становится и представленная ситуация, включающая и смыслы ситуации.

Как **наращивание** содержаний, так и растягивание смыслов — частный случай аккумуляции идеального как общей закономерности развития [5]. При этом наращивание родственно такому процессу, в котором категории номинированы прямо. Даже прямая вербальная номинация категорий активизирует обобщающую готовность реципиента, особенно в условиях, когда категориальное постоянно находится в среде некатегориального [11]. Схемы — это (и это теперь уже очевидно) не просто «подведение под общее», не аналогии, хотя описание схем строится на теории подобия, даже на основном понятии этой теории — понятии математического подобия, т. е. количественной аналогии. Схемы в реальности и схемы в описании взаимозаменяемы [1: 188]. Как отмечают В. А. Веников и др. [2: 15], «у подобных явлений определенные сочетания параметров, называемые критериями, численно одинаковы».

Способность содержания к **наращиванию** была замечена сто лет назад: «Предложения... объединяются в то идеальное целое, которое есть продукт концептуального мышления — в целое, формируемое взаимной апперцепцией тех концептов, на которых последовательно концентрируется внимание» [10: 214]. Разумеется, за сто лет многое изменилось, и стало ясно, что категоризоваться может отнюдь не только «концептуальная мысль». Стало ясно, что всякое содержание видоизменяется по мере действия субъекта, понимающего это содержание. Содержание видоизменяется по ходу понимания, — хотя бы уже потому, что денотаты разворачиваются только в категориальных схемах типа «Вещь — свойство» [4: 24—25]. Дальнейшее обобщение содержания и его сложение (складывание) и **наращивание** также происходит по схемам. Освоение содержания возможно только в рамках категорий. Эти категории могут иметь форму ситуационных моделей,

но таких, в основе которых лежит предцирование: персонаж есть n ; персонаж находится в n ; персонаж делает то-то во время n . Наполнения этих n в моделях образуют темы, и схемопостроению для действования при понимании помогают также наборы наполнений n -единицы «тематической группы». Благодаря этой «группе» происходят повторы и интеграция как тем, так и предикаций. Повторы скрепляют текст, создают когезию наравне с анафорой, эпифорой, подхватом [6]. Повторы тем и предикаций разворачиваются параллельно с растягивающимися смыслами. **Наращивание** тоже идет в виде схемообразующих нитей, причем и нити **наращивания** могут быть многочисленными, они могут переплетаться. Критерий для нанизывания **наращиваемого** — идентичность или сходство того, что предцируется. После дохождения нити до следующей предикации прежняя предикация либо теряет ценность, либо она может обладать и потенцией дальнейшего направления [9].

Наращивание содержания вовсе не есть лишь приращение предиката к грамматическому субъекту. Скорее здесь существенна иерархия единиц, которые можно представить как тему и ремю.

Герменевтический аспект экстенциональной стороны когнитивного понимания основывается на том, что развертывание содержания происходит в форме **наращивания предикаций** — в противоположность растягиванию смыслов. При этом составляющие содержание значения и не растягиваются, и не **наращиваются**, а отдают функцию **наращивания** предикациям, функцию растягивания — смыслам. О значении приходится здесь говорить постольку, поскольку предикации суть преобразования значения. Предикации репрезентируются в виде пропозиций. Такой способ образования динамических схем действования при когнитивном понимании оказывается важным не только для понимания научной и учебной литературы, но и для понимания одного из аспек-

тов художественного произведения, а именно аспекта сюжетопостроения.

Литература

1. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании. Новосибирск, 1981.

2. Веников В. А. и др. Основы теории подобия. М., 1964.

3. Дроздовский В. П. и др. К проблеме углубленного изучения художественных произведений // Художественный текст: Проблемы изучения. М.; Пенза, 1990.

4. Лиепинь Э. К. Категориальные ориентации познания. Рига, 1986.

5. Мусаелян Л. А. Аккумуляция содержания как общая закономерность развития // Общие проблемы диалектики развития мира и его познания. М., 1979.

6. Новикова Н. С. Текстовая тематическая группа как основа организации семантического пространства текста // Художественный текст: Проблемы изучения. М.; Пенза, 1990.

7. Kieras D. E. Knowledge representation in cognitive psychology // Mathematical Frontiers of the Social and Policy Sciences. Boulder (Colo.), 1980.

8. Kintsch W., Kozminsky E. Summarizing stories after reading and listening // Journal of Educational Psychology. 1977. V. 69. No. 3.

9. Ryan M.-L. On the window structure of narrative discourse // Semiotica. 1987. V. 64, No. 1—2.

10. Stout G. F. Analytic psychology. London, 1896.

11. Whitney P., Kellas G. Processing category terms in context: Instatiation and the structure of semantic categories // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1984. V. 10, No. 1.

Проблематизация

Проблематизация — одна из техник понимания состоящая в обнаружении субъектом своего непонимания. Вопросами **проблематизации** занимались в ММК (Г. П. Щедровицкий и др.).

Рефлексия — универсальный признак собственно человеческого мыследействования, она течет непрерывно, она «размазана по всем тарелкам», но по воле чело века она останавливается (фиксируется) и объективируется, превращаясь в другие организованности (инобытия, ипостаси). Среди этих организованностей — все духовные конструкты человеческого бытия — понимание, **проблематизация**, знание, отношение, оценка, собственно человеческое чувство и многое другое.

Одной из герменевтических функций содержания в рамках пропозиции является **проблематизация**. Это не только «функция содержания», но и «способы осмысления усмотренных содержаний». Среди этих способов осмысления — **проблематизация** как одно из инобытий рефлексии. Осмысление содержаний предполагает, что реципиент видит на материале предикаций, что здесь может появиться какая-то **проблема**:

Каковы те приемлемые суждения, которые подсказывает мне здравый смысл?

Что есть в тексте такого, что побуждает меня на приемлемые суждения?

Из каких суждений я как продуцент исхожу имплицитно на базе данных содержаний?

Это три вопроса по **проблематизации** суждений здравого смысла. Более специальный характер имеет **проблематизация**, основанная на наблюдениях над текстовыми формами и средствами:

Каков вывод из лексического материала?

Из синтаксиса?

Из семантико-логического материала?

Из ориентированности на действие?
[1].

Литература

1. Van den Velde R. G. Understanding, comprehension and coherence: A plea for interlinguistics // *Linguistica Antverpiensia*. 1980. No. 14.

Пропозиция

Через **пропозиции** определяется когнитивное понимание: освоении содержания, то есть тех предикаций, которые лежат в основе составляющих текст **пропозициональных** структур, данных читателю в форме тех же самых единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание. Если при когнитивном понимании в первую очередь пробуждается рефлексия над опытом фактов, получающихся из истинных **пропозиций**, то распремчивающее понимание требует очищения акта сознания, направленного на рефлексивную реальность, от «переплетения с природой» [17: §38: 50].

Художественный текст — единство **пропозиционального**, смыслового и формального начал, в отличие от природы, где такого соотношения нет.

Пропозиции выполняют функции:

- когнитивные,
- экспрессивные,
- аффективные,
- назывательные,
- указывающие на действие,
- контактоустанавливающие.

Между рядом стоящими **пропозициями** возникают отношения:

- причинные,
- условные,

- адвербиальные,
- констативные

Пропозиции в представляющем их тексте не разобщены. Напротив, они объединены текстом, причем таким образом, что текст может также трактоваться как некоторая предикация, выросшая из индивидуальных **пропозиций**: в тексте есть тематическое единство, единая коммуникативная направленность, связанность, членимость, целостность и другие средства, нужные для построения текста как носителя именно содержания. По Фреге, содержание целого текста строится как синтез отношений между суждениями [11: 33], благодаря чему когнитивное понимание можно описать как «анализ отношений между суждениями». Это есть, по Фреге, «логика» текста. Совокупность этих суждений составляет массив взаимосотносящихся содержаний.

В этом массиве взаимосотносящихся содержаний **пропозиции** образуют в тексте определенную иерархию — «ментальную репрезентацию содержания в тексте» [21: 148]. Эта иерархия простирается от низших уровней целого к высшим как набор уровней **пропозиций** от **микрпропозиций** к **макрпропозициям**. При репродуцировании и при припоминании происходит начинающийся с верхнего уровня поиск, используемый для того, чтобы реконструировать каждую **микрпропозицию** при движении от **макрпропозиции**.

И. А. Стернин [9: 28] полагает, что значение и «знание о мире» очевидным образом совпадают, поскольку семы фиксируют именно знание о предмете: в слове «голова» есть семы «наличие лица», «наличие черепа» и т. п. Это знание может быть не поддающимся формулированию со стороны реципиента, но он с этим знанием, вообще говоря, всегда «соглашается», когда ему дают такие предикации, вводимые в рамки **пропозиций**. Все вообще **непропозициональные** формы восприятия могут быть сведены к **пропозициональным** [15; 16].

Содержание состоит в тексте из значений, **пропозиций** и сообщений. Эти единицы параллельны единицам аристотелевской (и только аристотелевской) логики — «понятие» (т. е. общее представление), «суждения» (т. е. предикации), «умозаключения». Впрочем, следует иметь в виду, что философская лингвистика и логическая семантика часто строят бесполезные логические модели понимания, они исходят из того, что каждое предложение несет в себе **пропозицию**.

В 1950 г. впервые было предложено [13] вместо слов «мысль», «мысленное содержание» пользоваться термином «**пропозиция**». Позже было высказано мнение, что и старый термин «мысль» нужен науке: это — разновидность **пропозиции** [22]. При этом **пропозиция** лишь описывает ситуацию, а предложение — логическая картина ситуации [там же: 30]. Это достигается, если, *во-первых*, компоненты **пропозиции** репрезентируют компоненты ситуации, *во-вторых*, **пропозиция** включается в связь, которая возможна для данной ситуации [там же: 27]. В действительности ребенок под влиянием среды *врастает* в неосознаваемую уверенность в том, что Р/М-К, непосредственно пробуждаемая предложением, *должна* переживаться как Р/мД, пробуждаемая тем предметным представлением о ситуации, которое якобы «дано» в предложении. «Врастание» приводит к фактическому владению связями и отношениями, не презентированными актуальному осознанию. Этого внушаемого перехода типов фиксаций рефлексии не сумел оценить Л. Витгенштейн, недоумевавший, «как мне может быть *сообщено*, как предложение дает представление», коль скоро нет специальной **пропозиции** ради такого сообщения [там же: 25]. В действительности содержания ситуаций видимых, чувственно воспринимаемых, снабжаются ярлыками, и вскоре сам «способ объярлычивания» тоже становится ярлыком стандартных усмотрений: слово начинают принимать и

переживать как предметное представление — начало всякого содержания.

В середине XX века впервые было высказано мнение [20: 5], согласно которому только **пропозиции** могут быть истинны или ложны. Это положение делает содержания важным конструктом. Содержание не может быть ни истинным, ни ложным. Содержание **пропозиции** есть ситуация, положение вещей, но сама пропозиция — это не ситуация, а именно пропозиция, лишь несущая содержание. **Пропозиция** соотносится с *гипотетической* ситуацией, гипотетическим положением вещей [22: 38], пропозиция — это как мерка, ситуация — как измеряемая длина [там же: 32]. **Пропозиция** как бы говорит: «Эта картина не может (или может) представить ситуацию (положение вещей) таким способом» [там же: 34]. Мнение, вопрос, приказ — тоже **пропозиции**, но не в форме утверждения [там же: 96].

Усмотрение содержаний есть акт анализа (презентированного или не презентированного сознанию), причем этот анализ обращен на **пропозицию**. Современная когнитивная теория рассматривает **пропозицию** как состоящую из предиката и аргументов. Предикат относится к свойствам и отношениям, аргументы — к индивидам (вещам и лицам). Это верно при экстенциональном подходе, при интенциональном же подходе предикат есть *концепт* свойства или отношения, а аргумент — концепт индивида [18: 113].

Субъектно-предикатная форма — это форма *предложений*, момент устройства человеческого языка. Именно *предложения*, соответствующие **пропозициям** — это утверждения чего-то *определенного*. Истинность и ложность предидирования можно выяснить только из предложения.

Каждая общая **пропозиция** указывает на утверждение или отрицание каких-то фактов. Это и есть «содержание предложений» и «содержание текста». Объекты, составляющие эти факты, соот-

несены (более или менее произвольно) с элементами предложения, поэтому считается, что предложение дает логическую модель ситуации. Это положение является основой мнения, согласно которому «в синтаксисе заложена логика», «синтаксис логичен», «синтаксис создан для передачи логики», что совершенно не соответствует действительности, как не соответствует действительности и положение о «единстве языка и логического мышления». Дело в том, что составляющие фактов соотнесены с элементами предложения вовсе не на основе каких-то императивных законов. Логический субъект вовсе не обязательно передается грамматическим субъектом и т. д. и т. п. Достаточно хорошо уже то, что в предложениях могут быть представлены *факты*, хотя чаще бывают представлены ситуации, положения вещей. Нетождественность факта и ситуации отметил уже Витгенштейн в «Логико-философском трактате», а первым, кто отметил, что факт есть *истинная пропозиция*, был Р. Карнап [12: 28]. Вне **пропозиций** понятие «факт» не является необходимым [19]. Ситуация, положение вещей — это референт **пропозициональной** функции, т. е. *возможный факт* (типа «что Володя виноват»). Действительный же факт *привязан к параметрам* определенной ситуации. Неразличение факта и положения дел приводит к непониманию, неусмотрению содержаний. Форма «субъект и предикат» — источник возможности построить субъектно-предикатную **пропозицию**, но не источник возможности узнать об истинности и ложности [22: 23]. „Подобно тому как описание объекта описывает его по внешним признакам, так **пропозиция** описывает факт по его внутренним признакам... Описание верно, если объект имеет указанное свойство; пропозиция истинна, если ситуация имеет внутренние свойства, данные **пропозицией**» [там же: 38].

Факты — это референты **пропозиций**, материал когнитивного понимания. «Сереза глуп» — это *факт мнения* автора о Серезе-

же. «Я считаю, что...» — *факт когнитивный*, т. е. факт существования некоего мнения, а не доказательство чего-то «объективного».

Смысл не предикативен, тогда как собственно **пропозиции** непременно содержат предикацию, причем способы предикирования различны — утвердительный (ассерция), отрицательный (негация). Единицы **пропозиции** соотносительны с референтами, денотатами [10: 26]. Содержание есть представленная в тексте ситуация, а это значит, что мы можем для презентации содержания построить его образ. Действительно, «образность» (пригодность для создания предметного представления) присуща именно содержанию, а отнюдь не смыслам, которые возникают более всего из Р/М, тогда как содержание побуждает более всего Р/мД.

В действительности смыслы можно только *обозначить, назвать* теми средствами прямой номинации, которые являются исчерпывающей формой для построения содержаний как предикаций в рамках **пропозициональных** структур. Всякая претензия «перевести» действительный состав смысла в форму содержания приводит к искажению, а не восстановлению того мыследействия, которое принадлежит продуценту и которое надо восстанавливать при распределении текстовых форм, скрывающих смыслы.

Если смыслы требуют от реципиента рефлексивной позиции в деятельности, то содержания требуют **пропозициональной** установки: в любом речении видеть предметное представление плюс предикат, соглашаться с возможностью такого соединения, стараться усмотреть приспособленность каждой данной **пропозиции** к каждому такому соединению представления и предиката к нему. Сведение всех вариантов формы к элементарной ситуации, выраженной финитной конструкцией [1] — неперемный компонент пропозициональной установки. При такой установке реци-

пиенту удастся «расклеить» элементы и единицы, факты и точки зрения, разные способы связи (когерентность).

Пропозиции, несущие содержание, включают в себя не только предикации, но и *предикативность* — «свойственную предложению отнесенность сообщаемого в тот или иной временной и объективно-модальный план» [6: 116]. Содержание каким-то образом опредмечено в **пропозициях**, и одним из способов опредмечивания оказывается как раз предикативность, которую в свою очередь В. В. Виноградов [4: 227] определяет как «отнесенность высказываемого содержания к реальной действительности, грамматически выражающуюся в категориях модальности (наклонения), времени и лица».

Предложения — непосредственные составляющие текста. Между предложением и текстом стоит сверхфразовое единство, появление которого, впрочем факультативно [3: 7]. Усмотрение значений обращено в первую очередь на значения предложений, благодаря чему возникает необходимая иллюзия прямого усмотрения содержаний (см. [2: 71]), хотя фактически при **пропозициональной** установке обращается пристальное внимание на смысл каждого слова.

Так в цепях **пропозициональных** структур целого текста схватывается содержание целого как множество соединенных элементарных содержаний. Одновременно с тенденцией усмотрения целостности совершается и переход реципиента от перцептивной интегративности к психологической членимости свойств объектов [5: 163—165). Эти отделенные рассудком свойства выступают в этом случае как предикаты — средство формирования содержания. Единый объект распадается на логический субъект и предикат, причем предикат *приписывается* субъекту. Этот переход от интегративности к расчлененности обеспечивается средствами языка — *во-первых*, благодаря противопоставленности двух составов высказывания, *во-вторых*, в

условиях членимости высказывания на два состава [7: 120]. Поэтому и становится возможной приписанность предиката к некоторой данности, представленная в речевом произведении. Содержание — это ситуация, представленная субъектно-предикатным отношением в рамках **пропозиции**. Слова — это и есть те средства, на которых базируется содержание как представленность ситуации, еще называемой «положением вещей», и наше знание ситуации может базироваться только на знании составленных частей этого «положения вещей» [22: 24], причем важно то, что компоненты противопоставлены — либо как подлежащее и сказуемое, либо как тема и рема. В этом противопоставлении нет никаких средств соединения или выбора (союзов «и», «или» и т. п.) [там же: 11]. При этом, хотя никаких союзов *еще* нет, все же обычно в одной **пропозиции** содержится более одной предикации.

Разумеется, предикирование не сводится к предикациям в виде таких и только таких противопоставлений. Ю. С. Степанов [8: 136] отмечает, что содержание — это все то, что имеет **пропозициональную** функцию. Акт создания **пропозиций** — это уже предикация. Это же — акт создания суждений. Предикаты выступают в своей конкретно-языковой форме — как глагол, предикатив, выражение кванторов, выражение отрицания, союзы, предлоги [там же: 354—355]. Г. Фреге [14: 178] показал, как делается предикация. Это — прикрепление одной части мышления к другой.

Процесс когнитивного понимания — это переход от «сырых» исходных данных к их осмысленному представлению. Когнитивное понимание обеспечивает рост знания, поскольку в схемах действия наращиваются содержательно важные **пропозиции**, несущие познавательно важные предикации.

Литература

1. Абрамов Б. А. Варьирование в синтаксисе // Проблемы вариативности в германских языках: Всесоюзная конференция. М.: Ин-т языкознания АН СССР; Калинин: Калин. гос. университет, 1988.
2. Автоян Р. Г. Значение в языке. М., 1985.
3. Варламова Н. И. О семантических связях в структуре художественного текста // Художественный текст: Проблемы изучения. М.; Пенза, 1990.
4. Виноградов В. В. Избранные труды: Исследования по русской грамматике. М., 1975.
5. Локалова Н. П. Когнитивная отделимость свойств объектов как основа творческого мышления // Рефлексивные процессы и творчество. Ч. 1. Новосибирск, 1980.
6. Лопатин В. В. Грамматическое значение // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
7. Скребнев Ю. М. Коммуникативная функция языка и коммуникативность речевых актов. // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький, 1987.
8. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения: Семиотическая грамматика. М., 1981.
9. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985.
10. Сусов И. П. Семантика и прагматика предложения. Калинин, 1980.
11. Baker G. P., Hacker P. M. S. Language, sense and nonsense. Oxford, 1984.
12. Carnap R. Meaning and necessity. Chicago, 1956.
13. James W. The principles of psychology. New York, 1950. Vol. 1.
14. Frege G. Kleine Schriften. Darmstadt, 1967.
15. Hintikka J. Models for modalities. Dordrecht, 1969.

16. Hintikka J. The intentions of intentionality and other new models for modalities. Dordrecht, 1975.

17. Husserl E. Ideen zu einer reinen Phanomenologie und phanomenologischen Philosophie. Haag, 1950. B. 1.

18. Kintsch W., Van Dijk T. Toward a model of text comprehension and production // Psychological Review. 1978. V. 85. No. 2.

19. Prior A. H. Objects of thought. London, Oxford, 1971.

20. Reichenbach H. Elements of symbolic logic. New York, 1947.

21. Sanford A. J., Garrod S. C. Toward a psycholinguistical model of written discourse comprehension // Language and Comprehension. Amsterdam, 1982.

22. Wittgenstein L. Lectures. Oxford, 1979.

Расклеивание

Расклеивание — у Г. И. Богина представлено как название целой группы техник «расклеивание смешиваемых конструкторов» (группа техник «В»). Склеиванием, соответственно, называется смешение и неразличение сущностей, препятствующее пониманию.

При этом «расклеиваются» следующие конструкторы:

1. Значение и смысл. Противоположность этих конструкторов впервые установил Г. Фреге.
2. Значение и понятие.
3. Понятие и представление. Противопоставление обосновано Г.В. Ф. Гегелем, а в рамках философии образования — В. В. Давыдовым.
4. Содержание и смысл.
5. Эмоция и собственно человеческое чувство.
6. Ассоциация и рефлексия.

7. Разные позиции деятельности (или действия) при понимании. Известны позиции практическая, рефлексивная, исследовательская, режиссерская, педагогическая. Зависимость процесса понимания от избранной позиции субъекта в деятельности выявлена Г. П. Щедровицким.
8. Смысл, получаемый из ноем, и смысл, уже наличный в онтологической конструкции (в топосах духа).
9. Понимание семантизирующее, понимание когнитивное, понимание распредмечивающее.
10. Действия и процедуры как противоположные основания понимания. Принципиальная противоположность этих конструкторов выявлена Г. П. Щедровицким.
11. Понимание субстанциальное, процессуальное, эпифеноменальное.
12. Понимание на основе рефлексии либо онтологической, либо гносеологической, либо методологической. Эта исторически обусловленная противопоставленность типов рефлексии была выявлена Э. Г. Юдиным

К сожалению, еще не изжита аномальная путаница: содержание принимают за смысл, ощущение — за чувство, рефлексия — за ассоциацию, семантизацию — за полное понимание, и поэтому нет ничего удивительного в том, что пересказ принимают за интерпретацию, тем более, что три фундаментальных конструктора — значение, содержание и смысл — также весьма часто не различаются.

Соединение семантизированных единиц каузальными и темпоральными связями создает иллюзию, благодаря которой когнитивное понимание, ограниченное предикациями, перевыражающими эти связи в рамках каждой пропозиции, принимается за «все то, что следует понять вообще». Изжитие этой путаницы, научение народа рефлексии — не только достижимо — это необходимо, потому что без рефлексии нельзя жить в демократическом обще-

стве. Не подлежит сомнению, что каждый понимает по-своему, решает по-своему и оценивает по-своему. Свобода — важнейший принцип всякой духовной деятельности. Но именно деятельности! Важнейший компонент деятельности — действие, совершение сложных цепей действий. Действование образует мир поведения разумного человека — в отличие о человека, живущего в мире случайных импульсов и самотечных ассоциативных процедур.

Расклеивание ассоциации и рефлексии

Расклеивание процедуры (ассоциации) и рефлексии является одним из наиболее существенных типов расклеивания в герменевтике. Рефлексия — один из важных признаков, отличающих деятельность от процедуры, а следовательно — от ассоциации.

Важнейший компонент деятельности — действие, совершение сложных цепей действий. Действование образует мир поведения разумного человека — в отличие от человека, живущего в мире случайных импульсов и самотечных ассоциативных процедур. Действие отличается от процедуры многими признаками, из которых три заслуживают особого внимания. *Во-первых*, действие всегда изменяет материал, в нашем случае материал идеального, то есть в предъявленный гносеологический образ подлинный действительный и непременно вносит нечто свое, видит свое идеальное по-своему. *Во-вторых*, действие отличается от процедуры нормативностью, то есть действительный действует по явным или неявным правилам, при этом это могут быть и его сугубо личные правила и правила, разделенные со всеми или многими людьми. *В-третьих*, действие характеризуется рефлексией, фиксирующейся хотя бы в одном из поясов СМД, каждый из которых соответствует той или иной действительности прожитого опыта. Таких действительностей мы знаем три — действительность предметных представлений, действительность ком-

муникативного опыта и действительность чистого мышления в невербальных схемах и парадигмах. Действование оказывается во всех отношениях сильнее, если рефлексия фиксируется одновременно во всех трех поясах СМД, но фиксация рефлексии хотя бы уже над миром опыта предметных представлений знаменует наличие действия, а не самотечной процедуры.

То, что не интенционально, не основано на рефлексии, на изменении материала и на нормативности — это не действие, а самотечная, чисто психологическая, чисто ассоциативная процедура. Интенция — не ассоциация, а (во всяком случае, в повествовательном тексте) «указание на мир», на мир смыслов человеческого субъекта [З: 56]. Ж.-П. Сартр [4] даже говорит, что читать — это как бы присутствовать в театре, находиться «в присутствии мира», каковым является художественная реальность произведения. Такие миры отличаются от миров материальных, но они также субстанциальны — в том отношении, что требуют понимания как субстанции.

И хотя мысль о рефлексии и психической ассоциации есть уже у Декарта, все же и во времена Декарта, и несколько позже не было литературной традиции подменять представление об интенции представлением об ассоциации.

Заслуга феноменологии, начиная с Ф. Brentano, заключается в том, что в грамотной методологической литературе склейка интенции с ассоциацией вновь начала изживаться. После Второй мировой войны французские авторы сумели показать, что интенция — не ассоциация, а (во всяком случае, при действовании с повествовательным текстом) указание, в частности, на миры онтологических картин [З: 55].

Вообще же ассоциативность соотносительна с процедурами, рефлексивность — с действованием, с выведением человека в рефлексивную позицию, то есть с выведением не к сиюминутным

побуждениям эмоций, а к постоянной разбуженности и пробужденности и рассудка, и разума, и памяти, и воли).

Рефлексия может существовать в снятом виде, коль скоро текстовый материал *уже стал* понятным. В этом случае, например, нерефлективный аналог семантизирующего понимания (смысловое восприятие) строится на простой ассоциации: звуковой (или письменный, или печатный) код ассоциируется со значениями. Однако если понимание выполняется впервые, то рефлексия необходима. Семантизирующее понимание организуется из рефлексии над опытом вербальной памяти, но точно таким же образом когнитивное понимание организуется над опытом знания. Бытующая до сих пор ассоциативная теория понимания не учитывает того, что понимание по ассоциации довольно быстро приводит к появлению опыта семантизации, хранимого в памяти в виде некоторого лексикона. После появления такого лексикона семантизация не может сводиться к «увязке знака с представлением о вещи», поскольку любой новый акт семантизации провоцирует, включает в действие память об этом лексиконе, заставляет «помнить о памяти», т. е. особым образом рефлексировать над наличным опытом семантизации. Очевидно, понимание не есть лишь декодирование. Успех семантизирующего понимания зависит от координации перцептуального узнавания (на основе ассоциаций), декодирования (как момента простейшей знаковой ситуации) и рефлексии над опытом памяти (внутренним лексиконом — см. [6]. Последний акт координируемых действий оказывается главным именно там, где и имеет место собственно понимание текста, т. е. там, где может возникнуть или возникает, а потому и преодолевается *непонимание*.

Фактически о ситуациях, чреватых непониманием, много писали Н. Хомский и его последователи, сводившие, впрочем, все эти ситуации к «опасности двусмысленности», предотвращение которой и является, по их мнению, пониманием. Так, утвержда-

ли, что понимание предложений типа *His eyes danced with pleasure* достигается благодаря включению особого «логического механизма порождения», совершенно не считаясь с тем, что объективная статистика сочетаемости существует для субъекта как хранимый в рефлексивной реальности опыт сочетаемости. Например, предлог *with* в аналогичных грамматических конструкциях передает причину физического или душевного состояния человека (*Nellie's cheeks flushed with pleasure. His nose grew red with excitement. His brain reeled with thought. Her feet were sweating with fear* и т. п.). Опасность того, что предложение *His eyes danced with pleasure* будет всерьез семантизировано как «Его глаза танцевали с дамой, которую звали Удовольствие», имеет приблизительно такую же низкую вероятность, как использование этого предложения в роли каламбура, что говорит о том, что в данном случае вообще нет никакой «опасности двусмысленности». Рефлексия над памятью о вероятности сочетаний полностью компенсирует отсутствие «механизма порождения».

Рефлексия при семантизирующем понимании, «память о памяти знаков», обеспечивает понимание текста в том отношении, на которое обратил внимание еще Ф. де Соссюр. Языковой знак — это не знак вещи, а знак ее психического *образа*, знак идеально-го. Рефлексия над знаковой памятью выводит поэтому на идеальное, на содержательность, т. е. на то, что и подлежит в тексте пониманию. Иллюзорное «понимание» может протекать без схем действия, т. е. оставаться в рамках самопроизвольных ассоциативных процедур.

При достаточной безграмотности и безнравственности можно приписать любой смысл любым единицам текста. Хотя такие факты в истории культуры известны, известно и то, что процедуры такого рода никогда не способствовали культурному и социальному прогрессу, не позволяли массовому читателю овладеть какой бы то ни было методологией работы с текстом. Метод как раз и

представлен рациональным схемопостроением, в котором категоризация обращена по возможности на все элементы смысла и формы. Эти элементы — воплощение программы действий продуцента с предполагаемым реципиентом, программы определенного процесса действия многих людей (чьи мысли, чувства, настроения существенны для продуцента и как-то перевыражены и опредмечены в тексте). Во всяком случае, состав текста — не средство перевыражения некоторой беспрограммной, абсолютно лишённой цели и смысла, самопроизвольно-ассоциативной процедуры.

Уровень правильности в языковой личности как раз и обеспечивает наличность и константность образа знаковой ситуации — того образа, над которым выполняется рефлексия. В этих условиях понимание выступает как *понимание значения*, т. е. как готовность включить подлежащее пониманию слово, словосочетание или предложение в рефлексивные процессы, обеспечивающие семантизацию. Эти процессы могут протекать безотчетно, без развернутой презентации сознанию (например, догадка по контекстуальным ключам на основе хранимого в памяти опыта сочетаемости), либо развернуто, с вербальным отчетом о непонимании (например, при обращении за семантизацией к более осведомленному человеку или к толковому/ двуязычному словарю). Рефлексия в семантизирующем понимании впервые предъявляемого текстового материала занимает центральное место, тогда как перцептуальное узнавание на основе ассоциации оказывается важным в условиях, где рефлексия *еще* не нужна, а декодирование — в условиях, где рефлексия *уже* не нужна, поскольку семантизация уже совершилась и смысловое восприятие протекает автоматически в форме схватывания уже семантизированных блоков текста. При забывании семантики единиц или блоков осуществляется возврат к рефлексии (к воспоминанию о памяти, например — о лексической памяти). Рефлексия всегда замедляет

процесс освоения содержательности текста, но при этом дает два преимущества — выводит к скорости при последующем *автоматизированном* нерелективном декодировании и создает новый опыт путем связывания семантизируемой новой единицы с хранящимся в памяти внутренним лексиконом.

Развитие языковой личности, позволяющее пользоваться когнитивным пониманием, предполагает такую речевую деятельность, которая «отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания» [2: 6]. Очевидно, дело касается готовности к тому, что в психологии называется «контекстной речью», а в педагогике — «связной речью». При наличии готовности к «контекстной речи» работа с образами знаков реально протекает не как процесс ассоциации между отдельными образами знаков и отдельными образами внетекстовой действительности, а как соотнесение образов знаковых ситуаций с образами реальных ситуаций.

Процесс схемообразования для действия при понимании обеспечивает логически и социально адекватное развертывание смыслов и текстовых средств, не зависящее от случайных психических ассоциаций, от идиосинкразий, от субъективизма. Лишь глухое и болезненное непонимание приводит к разрывам в растягивании смыслов — разрывам такого рода, когда действительно начинают доминировать не признаки человеческого действия, а признаки самотечных процедур — ассоцианизм и субъективизм. Очевидно, схемообразование не «психично», а деятельностно. Это предохраняет от субъективизма. По Канту, средство отпора субъективизму — то, что есть «Я», и это «Я» знает: Мне принадлежит и рефлексия, и рефлективная реальность, и схема, и схемообразование, и даже в непонимании виноват «Я» сам. Поэтому человеческий субъект и продолжает строить схемы действия при понимании, побеждать свое непонимание, требовать от самого себя понимания. Это «внутреннее чувство» (переживание опы-

та, рефлексии и пр. в качестве «Моих») — основа эмпирического самосознания и — одновременно — гарантия установки человека на схематизацию, на схемообразование, на категоризацию и растягивание смысла.

После К. Бюлера или одновременно с ним были психологи, пытавшиеся писать о схемах, но всегда сворачивавшие на рефлекс, ассоциацию, ощущение и «увязывавшие» низшие психические формы с вершинами духовного бытия человека, благодаря чему последние якобы оказывались «познанными», «позитивно освоенными», «экспериментально исследованными» или даже «материалистически трактованными». Так, У. Джеймс [1: 181] опубликовал свои рассуждения о том, как образуется человеческое «Я»: оно образуется из последовательности восприятий своего собственного тела и чувства внутренней активности. Этот способ образования «Я» представлен в виде динамической схемы: «Наше «Я» — это мышление, в котором содержание в каждый момент различно, но которое имплицитно включает в себе как непосредственно предшествующее, так и то, что, в свою очередь, заключалось в предшествующем». Сходные рассуждения о схематизмах мы находим у О. Зельца [5: 10], считавшего схемы средством упорядочения ассоциаций по воле реципиента; схемы выступали как «рефлексоидные прибавки» и «операции по дополнению комплекса».

Как мы видим, ассоциативная и постассоциативная психология мало дала для разработки представлений о схемах действия при понимании, но все же подтвердила неизбежность выхода любой науки, так или иначе изучающей человеческую субъективность, к представлению о схемах действия человека — хотя бы и к представлению весьма несовершенному и осложненному при этом мифологией

Литература

1. Джемс У. Психология. СПб, 1911.
2. Рубинштейн С. Л. К психологии речи // Уч. записки Ленинградского пед. ин-та им. Герцена. Вып. 35. Л., 1941.
3. Merleau-Ponty M. Sens et non-sens. Paris, 1948.
4. Sartre J.-P. L'imaginaire. Paris, 1940.
5. Selz O. Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit. Leipzig, 1924.
6. Wilkinson A. Ch. Children's understanding in reading and listening // Journal of Educational Psychology. 1980. V. 72, No. 4.

Расклеивание значения и понятия

Этот тип расклеивания является 27-ой техникой понимания, относимой к группе В. Техники «расклеивания» смешиваемых конструктов [2: 19].

Хотя все типы склеивания возникают в результате недоразумения или ошибок, для данного типа склеивания это особенно наглядно.

Дело в том, что с точки зрения большинства современных школ лингвистики, семиотики и логики значение является компонентом понятия и поэтому как часть и целое практически не могут быть перепутаны. Даже если речь идёт о каких-то экзотических семиотических концепциях их сторонник может растолковать обсуждаемые реалии как бы они не назывались.

В связи с этим возникают даже сомнения в целесообразности выделения этой техники как самостоятельной, что, может быть, оправдывается только общими принципами сохранения симметрии систем техник, поскольку среди техник перехода есть техники 56. Значение \rightarrow понятие. 57. Понятие \rightarrow значение (например, при составлении энциклопедии).

Б. дважды обсуждает эту технику.

Во-первых, Б. указывает, что «уже И. Кант [5: 333], еще не различая смысла и значения и оба именуя словом «понятие», уже сознавал, сколь множественны и акты Р/мД («частичные представления»), и акты Р/М-К («выражение...») и акты Р/М («определенное понятие» = смысл)» [2: 305].

Во-вторых, он высмеивает склеивание значения и понятия марксистами: «Действительно, «единственно научное истолкование сущности значения дается марксистско-ленинской теорией, согласно которой значение может быть истолковано только как отражение действительности» [6]. ... действительность сходным способом отражается и в понятии, отчего возникает необходимость показать сразу и сходство и несходство значения и понятия. Эту задачу решали следующим образом: Значение — это «понятие, выраженное в данной системе языка ...» [3: 3]. Путаницу ... усугубляли философы: «Следует признать, что понятие и значение тождественны по своему содержанию [7: 291].

Возможно, путаница была бы чуть меньше, если бы авторы ... могли объяснить, что ... они имеют в виду, пользуясь терминами «понятие», «значение», «содержание». Часто создается впечатление, что эти авторы уверены в абсолютной синонимичности всех подобных слов, но полагают, что прочая публика еще не заметила этой ... синонимичности. Позже про эту тайну стали говорить более благожелательным ... способом. Например, стали говорить, что тождество смысла, значения и понятия уже известны ... читателю: «Известно, что в основе смысловой стороны слова лежит понятие, и по своей сущности лексическое значение слова наиболее близко к понятийному» [4: 5]. В «понятие» обычно входят и «эмоции», которые тоже «отражаются автором» и «воспринимаются читателем»... Видимо, «эмоции» входят и в значение — отсюда «эмоциональная окрашенность значения». В значение как бы «вводятся» и средства выражения — отсюда «экспрессивная окрашенность значения»» [2: 104].

Не исключено, что эта путаница является следом неразличения смысла и значения Кантом, что вполне возможно как в связи с тем, что генетически марксизм вырастает из классической немецкой философии, так и в связи с характером философского образования в СССР.

Литература

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать. Рукопись. P2000
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать. <https://www.koob.ru/bogin/> P2019.
3. Будагов Р. А. О сценической речи // Филологические науки. 1974. № 6.
4. Ерзинкян Е. Л. Дейктическая семантика слова. Ереван, 1988.
5. Кант И. Критика способности суждения // Соч. в 6 т. Т. 5. М., 1966.
6. Панова А. А. Ономастиология и проблема идиоматичности слова. Челябинск; Уфа, 1984.
7. Шафф А. Введение в семантику. М., 1963.

Расклеивание значения и смысла

О расклеивании смысла и значения писал Г. П. Щедровицкий в работе «Смысл и значение» (1974).

«Самым важным здесь является то, что знания о конкретных смыслах или значениях определяются не только и не столько эмпирическим материалом лингвистики, сколько методологическими схемами анализа этого материала: можно сказать, что эти схемы-средства (а дальше понятия) «смысл» и «значение» управляют образованием знаний о конкретных смыслах и значениях» [14].

«Одним из существенных следствий неуместного употребления «натуралистической идеологии» в лингвистике, логике и семиотике явилось смешение „значений“ либо со „смыслами“ зна-

ковых выражений (и далее — с их психологическими производными), либо с „содержаниями“ знаний, зафиксированных в знаковых выражениях, — с означаемыми, денотатами, десигнатами, операциями и т. п. Напротив, анализ разных видов деятельности, внутри которых создается и живет язык, в том числе конструктивных видов деятельности, впервые дает основание для анализа знаков объективными методами и позволяет различить и четко определить их „смыслы“ и „значения“, противопоставив их „содержаниям“ знаний» [14].

«Рассмотреть „смыслы“ и „значения“ с деятельностной точки зрения — это значит прежде всего ввести и изобразить в соответствующих схемах такие системы деятельности (или системы, принадлежащие к деятельности), относительно которых „смыслы“ и „значения“ являются элементами и частичными организованностями; это даст возможность выводить затем функции и основные характеристики строения этих элементов, исходя из наших представлений о процессах и механизмах функционирования и развития систем деятельности» [14].

«... предположим на первом этапе анализа, что для „смысла“ такой системой, принадлежащей к деятельности, является система акта коммуникаций ..., включающая: (1) действия первого индивида в некоторой «практической» ситуации, (2) целевую установку, делающую необходимой передачу определенного сообщения второму индивиду, (3) осмысление ситуации с точки зрения этой целевой установки и построение соответствующего высказывания-сообщения-текста, (4) передачу текста-сообщения второму индивиду, (5) понимание текста-сообщения вторым индивидом и воссоздание на основе этого некоторой ситуации возможного действия, (6) действия в воссоздаваемой ситуации, соответствующие исходным

целевым установкам второго индивида и содержанию полученного им сообщения.» [14].

Для введения в качестве особых сущностей «значения» необходимо преобразовать исходно заданную ситуацию общения, превратив ее в ситуацию трансляции.

Если текст передаваемого сообщения не понимается, либо понимается неадекватно, обслуживающая процессы общения система вынуждена создавать «специальные знаковые конструкции, которые выступают в качестве дополнительных средств, обеспечивающих необходимое понимание текста сообщения. Эти конструкции, создаваемые инженерами-языковедами, мы и будем называть «„значениями“» [14].

«То обстоятельство, что конструкции значений, подобно исходным текстам сообщений, тоже понимаются (и осмысливаются), не меняет их отличия от смысла, существующего и устанавливаемого благодаря функциональному противопоставлению фиксированных средств, обеспечивающих понимание, исходным текстам, включенным в естественно развертывающиеся, а потому всегда достаточно неопределенные ситуации общения и деятельности» [14].

«...смыслы и значения — разные компоненты знака, придающие ему вместе с тем разные способы и формы существования, соответственно — в синтагматике и в парадигматике, в социетальных ситуациях и в культуре, в реализации и в нормах» [14].

«Соединение двух указанных выше характеристик конструкций значений: (1) лежат наряду со смыслами и являются другими функциональными компонентами структуры деятельности и знака, (2) выражают и фиксируют отдельные компоненты смыслов, придавая им второе

и особое существование — позволяет рассматривать и трактовать связь между значениями и смыслами как совершенно особое отношение конструктивного замещения, или, как мы его называем, имитации. Изучение специфики имитации — специальная задача; она исключительно важна и актуальна как в общеметодологическом, так и в специально семиотическом плане; в частности, именно смещения отношений имитации с отношениями моделирования приводят в лингвистике и в семиотике к смешению смысла со значениями и к принципиально неправильной трактовке структуры знака» [14].

Понятия «значение» и «смысл» оказываются важными и не равнозначными при обращении к связному тексту или речи, необходимыми для понимания. Русский филолог и герменевт Г. И. Богин, исследуя проблему понимания, определил смысл как важнейшую субстанцию понимания. Для современной лингвистики характерным является разграничение понятий «значение» и «смысл», в котором смысл выступает как образование крупнее значения, получающее при его помощи выражение. В настоящее время понятие «значение» оказывается, по сравнению с понятием «смысл», наиболее отработанным. Если «значение» имеет чёткое определение, то «смысл» такого определения не имеет [5].

Работа со значениями оказывается мощным фактором субстанционального понимания в очень распространенных условиях обучения, уведомления, осведомления и в других условиях, требующих семантизирующего и когнитивного понимания. Эпистемологическая вторичность значений в субстанции понимания отнюдь не делает их маловажными именно для субстанции понимания, хотя и показывает их относительно малую роль в понимании, взятом с процессуальной стороны.

Одна из важнейших граней понимаемого — различие осмысленного и такого, которое имеет только содержание и, следовательно, форму и значение.

Совершенно очевидно, что как смыслы, так и содержания и значения составляют вместе субстанцию понимания и нет никакой ценности в обсуждении вопроса, что «важнее» или «лучше» — знание или понимание. Оперирование смыслами и знание значений — две разные половины также и языковой личности. Эти половины не симметричны: референциальные процедуры — это не смыслы в операциональном обличье, а смыслы — это не лингвистические формулировки процедур идентификации [19]. Не все, что имеет значение, имеет смысл. Не все, что имеет смысл, имеет значение. Например, в слове-предложении «Ой» смысл есть, референта нет. В слове «если» есть значение, но тоже нет референта. В словосочетании «в то время как» референт есть («время»), значение есть, смысла нет.

Все эти ситуации соотношений смыслов и значений приводят к появлению грани понимаемого: необходимо понять характер денотации.

1. Случай, когда такой вещи нет. Здесь может быть нулевая денотация при ненулевом смысле (например, «домовой»).
2. Случаи, когда такая вещь единична («аттический полис»).
3. Случаи, когда такая вещь репрезентирует класс вещей («стол») [18].

Смешение этих трех ситуаций обозначения — один из источников непонимания текста; лишь при определенном внимании все три разных случая могут восприниматься социально адекватно. К этому надо добавить, что значения безразличны к той «материи», которую они обозначают, — к референтам, тогда как смыслы могут быть безразличны к тем значениям, с которыми они соотносительны. Смысл действительно соотносительен со значения-

ми, референциями, но значения, коррелирующие со смыслами, могут быть *любые*. Стабильность смысла — не в «привязке» к значениям или референтам, а в статусе «самой всеобщности, в статусе тематического объекта для интенционального акта» [15: 15].

Как говорит С. Б. Крымский [6], смыслом называют то, что *выражено*, — в противоположность значению, т. е. *обозначению*. В хорошем тексте обозначено сравнительно немного, выражено (еще говорят так: «сказано») очень много, поскольку для нормального понимания как развиваемой субстанции смысл здесь должен был принципиально преобладать над значениями.

Отметим и другие отличия смыслов от значений — отличия, существенные для понимания как субстанции. Так, построение значения происходит *за пределами* мира онтологических картин — еще одно важное отличие значения от смысла. Смыслы создают все люди, значения формулируются составителями словарей. Только смыслы могут иметь свойство *неповторимости* — еще одно отличие от значения [1: 22]. Значение всегда социально и только социально, смысл же включает любую меру уникальности *индивидуальных* ситуаций деятельности и коммуникации. Значение стабильно существует в словаре, а не в коммуникации, причем для значения безразличен даже энциклопедический компонент, весьма существенный для смысла [21]. Значение системно благодаря системности сем; последних очень много у каждого слова в языке, что имеет большую педагогическую значимость: можно подготовить людей, более оперативно производящих смыслы, т. е. превращающих семы в ноэмы. С точки зрения сибирского лингвиста В. П. Васильева, слово — это „семный комплекс“.

Смысл первичен по отношению к значению: смысл включает в себя способ данности (*Art des Gegebenseins*) референта и таким способом конкретно детерминирует значение [17].

В отношении смысла имеет место большое количество недоразумений в лингвистической литературе. Довольно широко распространена вера в то, что смысл «уже существует» до того, как оказывается выраженным. В этой связи Д. А. Силичев [12: 83] высказывал недовольство тем, что существуют структуралисты, полагающие, что «смысл не отражается», а «делается», «производится». Другое научное недоразумение заключается в том, что слова «значение» и «смысл» принимают за синонимы. Разумеется, если верят в то, что любой идеальный продукт есть «результат процесса отражения объективной действительности ЮЮ, этого никак не может быть иначе, как при полном совпадении всего нематериального, «отражающего материю». Тем более должны слиться значение и смысл: «Смысл, значение — вот та самая существенная цель, которая преследуется процессом отражения» [10: 9].

Поскольку принималось за истину, что главное и в значении, и в смысле заключается в том, что оба «отражают действительность», оставалось присоединить к этой паре еще один конструкт, тоже «обязанный отражению» своим существованием. Действительно, «единственно научное истолкование сущности значения дается марксистско-ленинской теорией, согласно которой значение может быть истолковано только как отражение действительности» [9]. По некоторым версиям, действительность сходным способом отражается и в понятии, отчего возникает необходимость показать сразу и сходство и несходство значения и понятия. Эту задачу решали следующим образом: Значение — это «понятие, выраженное в данной системе языка, преломленное сквозь его призму» [3: 3]. Путаницу терминов усугубляли философы: «Следует признать, что понятие и значение тождественны по своему содержанию» [13: 291].

Баланс смысла и значения — это не только баланс свободы и культуры, это еще и баланс единства коллектива и развития лич-

ности. Знание значений поэтому так же важно для личного и общественного бытия человека и коллектива, как важно образование и понимание смыслов.

После того как Фреге показал, что смысл определяет значение, было выяснено, что он определяет не только данное значение, «но также и целый *диапазон* возможных экстенсий — для всех логически возможных ситуаций» [16: 246]. При этом логически возможные ситуации могут быть контрфактуальны; отсюда — теория смысла в «возможных мирах» [20: 279].

Очевидно, знание значения — огромное культурное требование еще и потому, что открывает человеку доступ ко множеству ранее неизвестных ему смыслов «возможных миров». Первичность смысла в коммуникации и практической деятельности человека и коллектива отнюдь не отменяет того положения, что вторичное, т. е. значение, в системе обучения, развития и формирования человека в его социокультурном бытии открывает доступ к первичному.

Значение — это то, что остается в памяти как реципиента, так и продуцента после всех социально приемлемых актов смыслообразования. Этот остаток важен для языковой и всякой иной педагогики при всех последующих актах смыслообразования и смысловосприятия: значения «готовы по первому поводу всплыть на поверхность» [4: 17]. Таков статус значения в бытии владеющего языком человека. Именно поэтому языковая личность благодаря значениям может выходить к рефлексии над смыслами как репрезентантами «живой речи»: «Все в языке — продукт конденсации живой речи» [2:231]. Важно, что благодаря наличию значений существует содержание внутри слова (например, содержание слова «учитель» есть его внутренняя форма «тот, кто учит»). Эта содержательная сторона слова есть его постоянная предикация. На поверхность постоянно извлекается такая предикативность. Поэтому любой знак характеризуется актами предикиро-

вания [8: 404]. Это отмечал и А. А. Потебня [11:147]: «Слово — сгущенная мысль».

Знаковые формы языка с их значениями — это пусковой механизм деятельности ради понимания и знания. Вторичность значений по отношению к смыслам в актах деятельности никак не освобождает значения от первичности с точки зрения *готовности к деятельности*.

Очевидно, значение определенным образом выводит человека к смыслу, но неверно было бы сказать, что якобы смысл выводится, получается из значения. Просто человек, который владеет значениями, лучше осуществляет *осмысливание значений*. Это происходит потому, что он получил образование, включающее выполненное лингвистами и педагогами и застывшее в словарях и грамматиках *означивание смысла*. И если для филологической герменевтики смысл есть исходное по отношению к значению, то для герменевтики собственно педагогической значение может оказаться исходным по отношению к смыслу

Литература

1. Айдарова Л. И. Маленькие школьники и родной язык. М., 1983.
2. Биbihин В. В. Семантический потенциал языкового знака: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1977.
3. Будагов Р. А. Категория значения в разных направлениях современного языкознания // Вопросы языкознания. 1974. № 4.
4. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972.
5. Воробей И. А. О поэтическом слове // Герменевтика поэзии: коллективная монография. Армавир: РИЦ АГПУ, 2007. С. 17—48.

6. Крымский С. Б. Некоторые вопросы логической интерпретации смысла и значения // Уч. записки Томского ун-та. 1965. Вып. 61
7. Крюкова Н. Ф. Диалектика смысла и значения в контексте герменевтической интерпретации // Вестник Серия: Филология. Выпуск „Лингвистика и межкультурная коммуникация“. 2009. № 4. С. 74—76.
8. Лосев А. Ф. Специфика языкового знака в связи с пониманием языка как непосредственной действительности мысли // Изв. АН СССР, серия литературы и языка. 1976. № 5.
9. Панова А. А. Ономазиология и проблема идиоматичности слова. Челябинск; Уфа, 1984.
10. Петрушевский С. А. Диалектика рефлекторных процессов. М., 1967.
11. Потебня А. А. Эстетика и критика. М., 1976.
12. Силичев Д. А. Методологические основы структуралистской эстетики // Вестник Московского ун-та. Философия. № 3. М., 1988.
13. Шафр А. Введение в семантику. М., 1963.
14. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Проблемы семантики. М., 1974 [Г. П. Щедровицкий. Избранные труды. М., 1995; Г. П. Щедровицкий. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005]. [URL: <https://www.fondgp.ru/old/gp/biblio/rus/68.html>]
15. Bruzina R. Logos and eidos. The Hague Paris, 1970.
16. Carnap R. Meaning and necessity. Chicago, 1956.
17. Frege G. Uber Sinn und Bedeutung // Zeitschrift fur Philosophie und philosophische Kritik. 1892. B. 100, N 1.
18. Lewis C. J. Modes of meaning // Philosophy and Phenomenological Research. 1944. No. 2.
19. Marconi D. Two aspects of lexical competence // Lingua e stile. 1987. V. 22, N 3.

20. Smith D. W., McIntyre R. Husserl and intentionality. Dordrecht, 1982.

21. Vasiliu E. Definitia sensului sau definitia obiectului? // Studii si Cercetari lingvistice. 1986. V. 37, N 2.

Расклеивание позиций деятельности (действия)

Одним из видов расклеивания является расклеивание разных позиций деятельности (или действия) при понимании. Известны позиции практическая, рефлексивная, исследовательская, режиссерская, педагогическая. Зависимость процесса понимания от избранной позиции субъекта в деятельности выявлена Г. П. Щедровицким.

Одна из позиций деятельности это рефлексивная позиция. Выход в рефлексивную позицию очень отчетливо переживается. В обыденной же рефлексии обращаются к рефлексивной реальности, никак ее не таксономизируя, а выход в рефлексивную позицию хотя несомненно и происходит, всё же настолько редко переживается в качестве такового, что в большинстве случаев реципиент не в состоянии отличить собственное понимание от простого смыслового восприятия текста. Выход в рефлексивную позицию есть постановка самого себя перед вопросом такого рода: «Я понял, но что же я понял? Я понял вот так, но почему я понял именно так?»

С техникой расклеивания позиций тесно связана необходимость выбора позиций при интендировании, при этом техникой интендирования объединяются некоторые ведомые техники, например, техника самоопределения человека в позициях деятельности: чтобы актуализировать должным образом ту рефлексивную реальность, которая хранится в «отстойнике опыта», надо заранее знать, чем ты в данный момент занимаешься — то ли просто хочешь понять «для себя», то ли хочешь понять, почему с первого раза не понял и почему многие так плоско понима-

ют, то ли хочешь так понять, чтобы в ходе коммуникации с другими людьми им легче было бы понять текст (позиции практическая, рефлексивная, инженерная).

Педагогическая позиция в герменевтической деятельности предполагает научение коммуникантов рефлексии: чтобы отреагировать на объективную сторону герменевтической ситуации («Что он хочет передать?»), необходимо отреагировать и на субъективную сторону ситуации («Знаю ли я это, и каким образом я это знаю?»). В этой связи герменевтическое исследование должно установить, каким образом протекает рефлексия, каким образом понимание ведет к толкованию (и толкование — к пониманию), каким образом совмещается освоение объективности сообщаемого и субъективности сообщающего.

Филологическая герменевтика должна представить понимание как процесс деятельности и установить оптимальное положение человека в этом процессе или по отношению к нему.

Нетрудно показать, что человек в этой деятельности понимания, взятой не узко-психологически, а социально, может стоять в *разном* отношении к самому процессу понимания как способу освоения содержательности текста. Эти различия выступают как *различные* позиции человека в деятельности понимания. Все эти позиции одинаково важны социально. Знание об этих позициях, конечно, не есть замена готовности понимать тексты, а есть знание о том, что значит «заниматься пониманием»: эти занятия одновременно различны и едины. Остановимся на важнейших из позиций в герменевтической деятельности.

Позиция, в которой человек не занят непосредственно пониманием текста, а лишь выясняет, что такое понимание, есть исследовательская позиция. Эта позиция — *внешняя* по отношению к процессу понимания. Это, разумеется, вовсе не значит, что такая позиция «не важна» для практики.

При выходе в исследовательскую позицию человек стремится не только понять текст, но и *знать о понимании*, чтобы в дальнейшем рефлексия лучше организовывалась и у него, и у других, чтобы эта лучшая организованность давала лучшее понимание, а через него — и наиболее полное, подлинное, объективное, истинное знание предметных содержаний. Поэтому, в конечном счете, исследовательская позиция в понимании — не «удел избранных», а занятие для всех.

Вторая важнейшая позиция в герменевтической деятельности — *практическая*. Здесь человек находится не вне процесса деятельности, а *в нем самом*, т. е. он делает то, что понимает текст, непосредственно осуществляя процесс понимания. Поэтому практическую позицию можно также назвать *внутренней*. Эта внутренняя позиция варьируется в зависимости от ситуации и цели деятельности, и варианты выступают как более частные позиции. При установке на выход к знаниям через понимание можно говорить о *познавательной* позиции, при понимании ради нахождения решения — об *эвристической*, при установке на отделение истинного понимания от ложного — об *ориентационной* и т. д. Внутренняя позиция не всегда приводит только к знанию: например, в *коммуникативной* позиции может быть достигнуто *приобщение* к чувствам и переживаниям автора или персонажа текста.

Вообще иерархия позиций в пределах внутренней (практической) позиции — достаточно сложная и разветвленная. Например, от собственно познавательной позиции можно отделить *познавательно-критическую* позицию, связанную с тем, что понимающий имеет установку не только получить из текста знание, но и выступить в роли критика этого знания или предложенного пути выхода к нему. Аналогичным образом выделяется и *познавательно-оценочная* позиция. Какое-то место принадлежит и *гедонистической* позиции, в которой человек понимает ради на-

слаждения пониманием, что очень распространено при понимании невербальных текстов (напр., музыки). Гедонистическая позиция, впрочем, родственна в герменевтической деятельности позиции самовоспитания, входящей уже в *педагогическую* позицию.

Последняя является третьей «большой» позицией, выступая как своего рода «мостик» между позициями внешней и внутренней. Человек, ставший в эту позицию, может играть разные роли. Это дает нам позиции *обучения рефлексии* других людей, *интерпретационную* позицию (делаются интерпретации, согласившись с которыми, обучаемый корректирует и дополняет ранее полученное понимание текста), *демонстрационную* (человек дает образцы понимания), *фиксационную* (фиксация различий в понимании одного и того же текста разными людьми), *воспитательную* и *самовоспитательную*, *преобразовательную* (обоснование несогласий с чьим-либо ходом понимания), *исполнительскую* (показ того, как реагировать на требование «пойми»), *режиссерскую* (подсказки другим в их процессе понимания), собственно *риторическую* (программирование чьего-либо понимания средствами своей речевой деятельности), *риторико-критическую* (преодоление у других ошибочного тезиса «Что понятно для меня, то понятно для других», т. е. критика обращена на способ изложения как «ступеньку» в разделенном между людьми процессе понимания), *критико-дидактическую* (сходный случай, но критика обращена на процедуру объяснения).

Набор частных позиций в пределах „большой“ педагогической позиции — подтверждение того, что филологическая герменевтика выступает не как наука, а как деятельность, чего, например, нельзя сказать об исторической грамматике или сравнительной интонологии. Укрепление в позициях этой деятельности, разумеется, требует научных знаний и научных разработок, а разделенность позиций предполагает их *кооперацию*. Вместе с тем кооперация — это не «склейка», не неразличимость. Последняя имеет

место, например, тогда, когда позитивист спорит с феноменологом о том, что есть «главное» в герменевтике — дискурсивность объяснения или интуитивность усмотрения. В действительности предпочтение тому или другому отдается в зависимости от позиции, занятой человеком не в теории, а в деятельности.

Очевидно, нахождение позиции достигается через рефлексия, обращенную *и вовне и вовнутрь*, т. е. через объективную оценку герменевтической ситуации и — одновременно — через «самоопределение» субъекта герменевтической деятельности. Определив позицию, естественно быть в состоянии четко объяснить ее другим людям.

О смешении рецепции и интерпретации, практики понимания и исследования понимания писали (напр., [2]), но обычно не обращали внимания на то, что это — лишь частные случаи пренебрежения разделенности позиций.

Процессы понимания протекают по-разному в зависимости от типа понимания, хотя рефлексия организуется сходно, что и позволяет во множестве случаев обоим процессам не только совмещаться во времени, но и одинаково опираться при этом на семантизирующее понимание. Эта совмещенность процессов, актуальных для практической позиции в герменевтической деятельности, не должна, впрочем, приводить к «склейке» этих процессов в исследовательской позиции, равно как и к подмене одного процесса другим в позиции педагогической.

Смыслы как непосредственно переживаемое и осмысляемое не нуждаются «ни в процедуре аналитической рефлексии, ни в научном объяснении» [3: 71]: в практической позиции деятельности рефлектирующего человека рефлексивная реальность осмысливается в ходе обыденной, а не дискурсивной рефлексии. Читая о русских лесах, я не «думаю» о любви к русским лесам, а действительно люблю их, и это собственно человеческое чувство есть организованность обыденной рефлексии (чтобы сделать ее осознан-

ной и высказанной, т. е. чтобы дать интерпретацию, надо выйти во внешнюю, исследовательскую позицию).

Видеть множество связей и отношений, вообще увидеть *богатую* конфигурацию можно из *внешней позиции* деятельности, например, при интерпретации. В этой позиции и производятся смыслы как результат процессов понимания. Что же касается места смыслов в *процессе* понимания, то во всех конкретных и частных случаях усмотрения смысла понимающий субъект находится не во внешней позиции, а в позиции практической, ограниченной конкретными задачами действия. Поэтому в практике усматривается не «весь» смысл, а лишь какие-то его частные аспекты. Вместо смысла как целостной структуры усматриваются смысловые характеристики конкретного акта конкретного реципиента и конкретного средства текста, предметно представляющего нечто из смысла. Это «нечто из смысла» существует «объективно», но при этом зависит и от личности реципиента, и от особенностей текста.

Как показал Г. П. Щедровицкий, «когда происходит передача представлений смысла из более „высоких“ позиций в более „низкие“, связи и отношения структуры переводятся в функциональные характеристики „захваченных“ ею материальных элементов».

Феноменологическая позиция при рассмотрении смыслового пространства — своеобразное новооткрытие нашего собственного мира.

Г. П. Щедровицкий отметил не только многочисленность позиций в поясе мысли-коммуникации, но и важный для теории понимания феномен «асимметричность позиций создающего текст мысли-коммуникации и понимающего его: нередко получается и так, что текст, выражавший какие-то аспекты и моменты ситуации мышледействия, понимается за счет выхода в пояс чистого мышления и наоборот» [1: 47].

Очевидно, множественность позиций понимающего субъекта, как и множественность типов рефлексирования, делают и материал, и процесс, и структуру понимания весьма сложными.

Литература

1. Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Нововведения в организациях. М., 1983.

2. Groeben N. Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Kronberg, 1977.

3. Merleau-Ponty M. What is phenomenology? // European Literary Theory and Practice. New York, 1973.

Расклеивание представлений и понятия

Презумпцией, допускающей такое расклеивание, является обоснованное Гегелем различие теоретического и эмпирического знания [4: 131—140], с некоторыми дополнениями представленное в таблице.

	Тип знаний	Эмпирические	Теоретические
1	Источник	Сравнении предметов и представлений о них	Анализ роли и функции особенного отношения внутри целого, служащее генетическим основанием его проявлений.
2	Достижимый результат	Выявление групп сходных предметов	Выявление генетически исходного основания или сущности
3	Отражаемые характеристики	Наглядные представления внешних свойств	Чувственно недостижимые внутренние отношения и связи
4	Тип характеристик	Общее свойство рядоположенное с особенными и единичными свойствами	Связь реально существующего всеобщего отношения целого с его проявлениями, связь всеобщего с еди-

			ничным
5	Характер конкретизации	Подбор иллюстраций, примеров	Выведение особенных и единичных свойств целого из его всеобщего основания
6	Способ фиксации	Слова-термины	Способы умственной деятельности и символические системы
7	Способ представления содержания	Толкование	Определение
8	Единица структуризации	Представления	Понятия

Подобное различие эмпирического и теоретического знания широко распространено, является почти общепринятым. В. В. Давыдовым подробно рассмотрен вопрос о соотношении эмпирического и теоретического знания в дидактике средней и преимущественно начальной школы [5].

Данное противопоставление представлений и понятий широко используется в логике, психологии, педагогике и ряде смежных дисциплин. При этом принимается, что оперирование с понятиями свойственно дискурсивно организованному мышлению взрослого человека, в особенности имеющему высокое образование и занимающемуся научно-технической исследовательской и преподавательской деятельностью, преимущественно мужчинам, а обращение с представлениями — детям, лицам с низким уровнем образования, носителям обыденного сознания, представителям художественного мира, обладателям эмоционально-интуитивного типа психики, женщинам.

У Б. в группе «В. Техники «расклеивания» смешиваемых конструктов» данному различению соответствует техника «28. Понятие и представление. Противопоставление обосновано

Г.В. Ф. Гегелем, а в рамках философии образования — В. В. Давыдовым» [2: 19].

В простейшем варианте обсуждаемую расклейку можно проиллюстрировать следующими примерами.

1) В ситуации доказательства теоремы о равенстве прямоугольных треугольников катеты на чертеже обозначаются красным и синим цветами, в результате чего у некоторых учеников остаётся представление о том, что катеты треугольника различаются цветами. Расклейка заключается в акцентировании рефлексии на то, что теорема доказывается для идеального «геометрического» треугольника как понятия, стороны которого не обладают какими-либо физическими характеристиками, которые могут быть предметом сенсорного восприятия (например, цвета), а цвет характеризует нанесённый с помощью пигмента на какую-то вещественную (бумажную, пластиковую) поверхность след пишущего инструмента, сенсорное ощущение которого порождает представление о геометрическом треугольнике.

2) В городе имеется площадь, которая за своё сходство с кругом именуется круглой. Простейшее наблюдение обнаруживает, что её границы не круг как геометрическое понятие, а незамкнутая (за счёт выходящих на неё улиц) линия, составленная из дуг и отрезков ломаной линии, порождающее некое представление о ней. Анализ ситуации, подобный первому примеру обнаруживает в выражении «круглая площадь» склейку, аналогичную первому примеру, квалифицируя характеристику «круглая» в этом выражении как неточное обыденное представление о круглом.

Наряду с приведённым простейшим анализом, второй пример может быть рассмотрен и иначе, что важно для понимания сложных расклеек, рассматриваемых Б.

Тогда в ходе опроса жителей города с разным уровнем образования можно обнаружить несколько вещей:

— Все жители понимают, о какой площади идёт речь

— Значительная часть жителей спонтанно называют площадь круглой и лишь некоторые будут её характеризовать как «округлую», «в виде лепёшки», «как блин», «что-то кляксообразное» и т. д.

— Относительно небольшое число жителей сможет охарактеризовать круглую как в виде круга как части плоскости, ограниченной замкнутой самоподобной кривой.

Когнитивные лингвисты (Дж.Лакофф, М.Джонсон, У.Лабов) обозначили такие когнитивные конструкции как «круглый» в рассмотренном примере как концепт и показали широкую представленность концептов в естественных языках [9—11]. Концепт является категорией языка и характеризуется тем, что хотя не имеет определения, является устойчивым «сгустком культуры» [16: 43], так что хорошо и точно распознаётся членами языковой общности. С точки зрения логики концепт соответствует представлению, однако его содержание столь хорошо сформировано, что во многих случаях он может функционировать как понятие. Однако, структуры концептов — идеализированные когнитивные модели (ИКМ) — отличаются от рассматриваемых в логике отношений понятий — родовидовых, партитивных и т. д., для которых должны быть выдержаны такие правила деления понятий, как единство основания деления понятий. Поэтому недопустимая с точки зрения вывеска над дверями похоронного бюро «Гробы деревянные, оловянные, металлические и католические» (пример логической ошибки из дореволюционного учебника логики) очень правильно описывается ИКМ, существовавшую в разговорной речи горожан. При этом изучение концептов и ИКМ, зародившись в американской лингвистике на границе 1970—80-х гг., стало одним из наиболее популярных направлений лингвистических исследований в постсоветской России.

Кроме того, осознание существования концептов сделало очевидным недостаточность оппозиции «эмпирический — теоретиче-

ский»: концепты являются по своему статусу промежуточными и соответствуют тому, что в немецкой классической философии (у Канта и Гегеля) обозначается как спекулятивный.

С другой стороны, формулирование теоремы Гёделя [17], обнаружило, что даже математика, в том числе, геометрия, оперирует не понятиями, а представлениями и, строго говоря, понятий вообще быть не может. Категории математики в таком случае могут быть охарактеризованы как концепты, представляющие собой очень плотные «сгустки».

На этом размывание оппозиции «понятие — представление» не остановилось, причём оно идёт с двух концов.

Во-первых, Л.Заде [6] для формального описания языка ввёл лингвистические переменные или нечёткие, размытые множества (fuzzy sets), описывающие ситуация когда какой-то предмет к классу принадлежит с некоторой вероятностью. В таком случае оказывается, что часть представлений может быть представлена как размытые понятия. Ещё больше можно расширить круг понятий (сократив тем самым область представлений) воспользовавшись представлением о недоопределённости и говоря о недоопределённых понятиях [13], границы которых не описываются даже размытыми категориями с их вероятностями.

Во-вторых, совершенно неясным оказывается тип обыденных понятий, к которым относятся прежде всего предметы одежды, домашней утвари, мебели, включая самый излюбленный за последние две с половиной тысячи лет логиками пример понятия «стол» (см., напр., [8]). Аналогично обстоит дело со всеми так называемыми предметными именами [15].

С другой стороны, специалисты по возрастной психологии и онтолингвистике говорят о предпонятиях, которые появляются на определённом этапе речевого развития [18]. Так, ребёнок может дать определение деревне как поселения с деревянными до-

мами, в результате чего «деревня» выступает в качестве предпонятия.

Так или иначе, оппозиции «понятие — представление» превращается в ось с несколькими градациями:

научные понятия

понятия

концепты

размытые понятия

недоопределённые понятия

обыденные понятия

предпонятия

представления

При этом с абсолютной точки зрения, как было сказано, даже математические понятия не являются понятиями в полном смысле слова, хотя в них «понятийность» представлена в наибольшей степени. Антиподом, другим концом оси структурированности знаний, будут представления, соотносимые с предметными именами, обозначающими реалии повседневной жизни, например, пояса, кушаки, ремни, опояски или скамейки, лавки, табуреты, пуфы, сиденья. С большим трудом такие представления могут быть превращены в понятия, скажем, производителем мебели, для того, чтобы установить стандарты (артикулы) их исполнения. Однако, система таких стандартов, а соответственно наборов понятий мебели, у разных производителей будет разной.

При этом существует некоторая неоднозначность оценки степени структурированности, скажем, размытого понятия и обыденного понятия, недоопределённого понятия и предпонятия и т. д. (т. е. степень структурированности — это отношение ча-

стичного порядка), что, однако, в данном рассмотрении не имеет значения.

Указанными и близкие к ним категориями с несколько неопределённым отношением к паре понятие — представление использует и Б. Например, он говорит о научных понятиях и общих представлениях («за ... единицами текста .. могут стоять общие представления, а не научные понятия» — [2: 311]), понятийных категориях («термин «понятийная категория» не вполне удачен» — [2: 194]), общих представлениях (человек ... не может сказать ничего нового или полезного, поскольку оперирует ...общими представлениями, но не понятиями — [2: 336], рассудочных понятиях («Рассудочное понятие содержит в себе чистое синтетическое единство многообразного вообще» — [2: 369], схемах и чистых понятиях («Схема... содержит ... двоякую ... характеристику и есть нечто «среднее», отличающееся от чувственного созерцания ... формой, а от чистого понятия — чувственной наглядностью» — [2: 411]; «Однако «чистые понятия» неоднородны с эмпирическими ... созерцаниями». Схема — это «нечто третье», однородное и с категориями и с явлениями» — [2: 425], рассказывает о том, что такое «нечеткая лингвистическая логика» Л.Заде [2: 576—577].

В связи с этим возникает вопрос о судьбе рассматриваемого расклеивания понятия и представления: его надо либо превращать в расклеивание набора пар, например: научные понятия — понятия, понятия — концепты, концепты — размытые понятия, размытые понятия — недоопределённые понятия, недоопределённые понятия — обыденные понятия, обыденные понятия — предпонятия, предпонятия — представления и т. д., либо расклеивание склейки производить сразу на 8 составляющих.

Тем не менее, основной анализ осуществляется Б. как расклеивание понятия и представления. При этом демонстрируются

следующие варианты работы, основанные на рассматриваемом расклеивании:

1. Акцентирование внимания на оперировании с понятиями:

— «Интерпретация непонятого или нечитанного текста — одна из ... трагикомичных превращенных форм ... «оперирования понятиями»» [2: 30];

— «Появление понятия предполагает «вхождение в теорию» (или науку), которой принадлежит текст [3: 127]» — [2: 496], что соответствует характеристике 6 теоретического знания — см. таблицу).

2. Акцентирование внимания на оперировании с представлениями

— «...подмена когнитивного понимания семантизирующим приводит к оперированию словами вместо оперирования понятиями» [2: 342] — под словами здесь подразумеваются представления, что рассматривается как дефект (имитация) понимания.

— В случае, когда «... когнитивное понимание текста имеет в качестве высшего коррелята лишь уровень 3 модели языковой личности, если для понимания ... (например, ... технической инструкции) оказывается достаточным различие словесных субституентов; некоторые из этих субституентов представлены в тексте и должны быть поняты с достаточной конкретностью, но за этими единицами текста ... могут стоять общие представления, а не научные понятия» [2: 331] т. е. представления рассматриваются как некоторый компромисс, удовлетворяющий минимальным требованиям.

В остальных случаях речь идёт о созидающей роли представлений, иногда недооцениваемой.

— «Переживание долго считалось низшей познавательной формой; в частности, у Канта отмечается непонятность значащих переживаний» [2: 248]; под непонятностью здесь понимается именно обращение к представлениям.

— «...мыследеятельность состоит не только из упорядоченного предцирования, выводящего к понятиям, но и из смыслов-переживаний» [2: 280], которые передаются в представлениях.

— «...распредмечивающее понимание сходно с семантизирующим в том отношении, что оба типа понимания не требуют теоретического осознания и презентации понимаемого в виде понятий, тогда как когнитивное понимание ориентировано, в конечном счете, именно на это» [2: 349], что и определяет использование представлений.

3. Подчёркивание значимости расклеивания понятий и представлений:

— Как общее утверждение [2: 16, 19, 20].

Более конкретно:

— «Теоретическое смешение смыслов с содержаниями очень распространено в отечественном гуманитарном знании — так же, как смешение терминов — представление / понятие» [2: 237].

— «Вербальное эксплицирование (расширение плана выражения при сужении плана содержания на единицу протяженности текста) является коррелятом экспликации понятий. Между тем хороший художественный текст, в отличие от текста научной прозы, ориентирован на преобладание не экспликационности, а, наоборот, импликационности» [2: 353]. Примечательно, что указанное «расширение плана выражения при сужении плана содержания на единицу протяженности текста» соответствует принятому в логике (но далеко не всегда справедливому — [19] закону обратного соотношения объёма и содержания понятия [20: 18]).

— «Диалектичность художественной идеи приводит к тому, что произведение искусства образует не ... копию реальной действительности, а особую реальность — художественную [14: 17]. Эта реальность осваивается не в понятиях, а, по выражения Мая-

ковского, в «чувствуемой мысли» [12: 265]» [2: 400], т. е. в представлении.

— «Грани соответствуют предметам, имеющим разный бытийный статус. Уже Кант [7: 333] обращал внимание на то, что в эстетической идее к понятию (конструкту чистого мышления) присоединяются представления (типичные предметы эмпирически осваиваемой реальной действительности)» [2: 407].

— Обсуждая схемообразующие нити, Б. указывает, что «Уже Кант показал, что идеальное ... обладает способностью изменяться по мере своего развертывания. Следуя традиционной логике, он говорил, что при этом происходит «подведение предмета под понятие». При этом «представление о предмете должно быть однородным с понятием» [2: 424—425].

— Рассматривая формирование знания, Б. пишет: «Идеи являются формой понятий в момент превращения понимания в знание. Когда говорят, что при понимании происходят «артикуляция, соединение и разделение материала при помощи понятий» [1: 314], часто упускают из вида то обстоятельство, что не только высшее понимание достигается с помощью понятий, но и сами понятия получаются из понимания [2: 499]. Далее резко критикуя марксистскую теорию отражения он указывает, что «О познании как переходе от общих представлений к понятиям эта теория не слышала: ведь и понятия, и представления, и ощущения — якобы только разные ступеньки «отражения уже существующего», нового быть нигде не должно и не может» [2: 499].

Последние примеры также демонстрируют созидательную роль представлений в достижении полноты понимания.

4. Примечательно в одном случае отсутствие расклеивания понятий и представлений у самого Б.

— «Содержание состоит в тексте из значений, пропозиций и сообщений. Эти единицы параллельны единицам аристотелевской

... логики — «понятие» (т. е. общее представление), «суждения»..., «умозаключения») [2: 186].

Литература

1. Franklin R. L. On understanding // Philosophy and Phenomenological Research. Buffalo, 1983, V. 43, No. 3.

2. Богин Г. И. Обретение способности понимать. <https://www.koob.ru/bogin/> P2019.

3. Геворкян Г. А. О проблеме понимания // Вопросы философии. 1980. № 11.

4. Гегель Ф. Энциклопедия философских наук. Ч. 1. Логика // Соч. в 14 т. Т. 1. М.; Л.: Государственное издательство, 1929. 437 с.

5. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // О понятии развивающего обучения: сб. статей. Томск: Пеленг, 1995. С. 8—46.

6. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. М.: Мир, 1976. 166 с.

7. Кант И. Критика способности суждения // Соч. в 6 т. Т. 5М., 1966.

8. Кирсанов О. И. Теоретический и практический курс традиционной логики. Томск: Томский государственный университет, 2013. 354 с.

9. Лабов У. Структура денотативного значения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 14. М.: Прогресс, 1983. С. 133—176.

10. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.

11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

12. Маяковский В. В. Выступление на диспуте о задачах литературы и драматургии // Полн. собр. соч. в 13 т. Т. 12. М., 1959.

13. Нариньяни А. С. Введение в недоопределённость // Проблемы информатики, 2018, № 3. С. 61—81.

14. Перишвили О. Д. Проблемы «нон-финито» в искусстве. Тбилиси, 1982.

15. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М.: Русские словари, 2008. 416 с.

16. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.

17. Успенский В. А. Теорема Гёделя о неполноте. М.: Наука, 1982. 110 с.

18. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967.

19. Чебанов С. В. Четырехчленные схемы различения // Актуальные проблемы современной когнитивной науки. Иваново: Ивановский государственный химико-технологический университет, 2012. С. 204—224.

20. Челпанов В. Г. Учебник логики. М.: Научная Библиотека, 2010. 128 с.

Расклеивание смысла из нозм и наличного смысла

Это 33-я техника понимания, относимая к группе В. Техники «расклеивания» смешиваемых конструктов [1: 19]. Б. формулирует требуемое расклеивание так: необходимо расклеить «Смысл, получаемый из нозм, и смысл, уже наличный в онтологической конструкции (в топосах духа)».

Разыскать какие-либо описания как сути этой техники, так и методики её реализации не удалось как у Б., так и в ряде работ других авторов, посвященных герменевтике Б. Вместе с тем, имеется довольно развёрнутое и весьма образное описания взаимо-

действия этих смыслов [1: 53—90]. Поэтому описанию этой техники даётся на основании общих принципов, лежащих в основе работ Б., каких-то аналогий и немногих косвенных указаний автора на её особенности.

Первым таким указанием является замечание о том, что «Ноэмы выступают в мыследеятельности как абстрактные объекты, выполняющие роль чувственно воспринимаемых объектов» [1: 59].

Эта аналогия даёт основание обратиться к подобному опыту чувственного восприятия и воспользоваться представлением о «разумном глазе» ([2; 4]; примечательно, что в [1] в списке литературы последняя работа есть, а ссылок на неё в тексте нет). В этом случае, как это показано и психологами, и лингвистами человек, не владеющий специальными методиками наблюдения, видит не то, что дано его зрению, а то, что он ожидает увидеть своим сознанием в рамках некоторой ранее сложившейся картины мира, причём называемое словами видит лучше, чем неназываемое.

Сказанное можно проиллюстрировать простейшим испытанием в любой аудитории: попросить присутствующих описать, что они *увидят* в следующую минуту, после чего на глазах у всех включить (выключить) свет в помещении с помощью выключателя. Описание всегда будет содержать указание на то, что был включён (выключен) свет. Однако, *увидеть* можно только движение человека в сторону выключателя, нажатие клавиши (поворот ручки) и изменение освещённости. Восприятия этих событий как включения (выключения) света возникает благодаря наличию у присутствующих доведённого до автоматизма опыта взаимодействия с электрическими сетями. Точно так же в описываемом человеке можно увидеть то, что ожидаешь [7].

Описанная ситуация показательна во многих отношениях.

Во-первых, такое положение дел связано с тем, что человек видит то, к созерцанию чего он готов, увидеть что он ожидает. Такое ожидание связано с наличием у человека определённой картины мира, тех или иных презумпций и импликатур восприятия, тренированности в том или ином типе восприятия. Показательным в этом отношении является пример с аборигенами одного из австралийских плёмен, которые были неспособны к восприятию двумерных изображений, представлявшихся им набором цветных пятен, что породило далеко идущие выводы об уровне их интеллекта [5]. Однако после того, как им была объяснена идея изображения трехмерного предмета на двумерной плоскости, они за считанные дни овладели техникой распознавания плоскостных изображений.

Во-вторых, она иллюстрирует отсутствие у обычных людей способности различать факт и его интерпретацию. Для того, чтобы это осуществлять и уметь описывать увиденного нужно овладение специальными навыками [8]. Это необходимо, например, при описании несчастных случаев, событий преступления, составлении словесного портрета и т. д. [3; 6].

Во-третьих, требуется специальное обучение умению осуществлять описание.

Так или иначе, то, что человек может увидеть глазами как органом чувств, воспринимающим световые сигналы, зависит от того, как устроено его сознание и характер взаимосвязи устройства сознания и того, что может быть увиденным, весьма сложен, так что вопрос об отличении увиденного от известного до этого оказывается запутанным и многоаспектным. Ответ же на вопрос о том, как расклеить смысл, получаемый из ноем, и смысл, уже наличный в онтологической конструкции (в топосах духа), даваемый Б., оказывается в конечном счёте очень простым, хотя и абсолютно формальным. Он вытекает из следующего.

В процессе понимания «луч рефлексии проходит через нашу рефлексивную реальность, в результате чего продолжение этого луча обрастает множеством ноэм (минимальных единиц смысла) и в таком виде луч рефлексии выходит к тем базовым топосам (метаметасмысловым образованиям) нашей онтологической конструкции («духа»), которые родственны вводимым комплексам ноэм» [1: 15]. При этом «луч рефлексии постоянно „сыплет“ новые ноэмы в базу интендирования, что и создает условия для смыслообразования как второго явления смысла» [1: 76]. Вновь выявленная ноэма «не сразу интендирует нечто в онтологической конструкции: ведь ей надо сначала войти в конфигурацию ноэматических связей и отношений, поскольку интендирование идет не от одной ноэмы, а от конфигурации ноэм» [1: 84]. Таким образом вновь выявляемые ноэмы существуют изолированно, вне связи с другими ноэмами. Однако эта ноэма «как смысловой компонент хранится в целом ряде топосов уже сложившейся онтологической конструкции одновременно. Поэтому от конфигурации ноэм часто исходит не один интендирующий луч, а несколько интендирующих лучей сходного состава. Эта общность интендирования топосов является основанием для последующего вступления топосов в какие-то связи и отношения» [1: 84]. При этом «именно связи и отношения между интендированными топосами приводят к новому смыслообразованию» [1: 85]. Такое приращение смысла и соотносится со вновь усмотренными ноэмами. При этом «Вопрос, в сущности, заключается в том, в какие топосы онтологической конструкции „дойдет“ интендирование, сколько топосов будет задействовано и каковы будут дальнейшие возможности развития связей и отношений между ними: ведь именно связи и отношения между интендированными топосами приводят к новому смыслообразованию» [1: 85] (ср. [1: 226]). Далее «между топосами также образуются конфигурации связей и отношений, имеющие характер источника новых смыслов, метасмыслов и художе-

ственных идей (метаметасмыслов)» [1: 91]. Затем «Если ноэма соотносительна в тексте с десятками других ноэм в конфигурации для интендирования некоторого топоса духа, а вся ситуация задействования этого топоса разработана и представлена дискурсивно — значит, мы из мира семантизации перешли в мир когниции [9]» [1: 480].

Таким образом, можно утверждать, что если на луче рефлексии обнаруживается единичная, не связанная с другими, ноэма, то эта ноэма приносит новый смысл, а если от конфигурации ноэм исходит несколько лучей, то связанный с этими ноэмами смысл уже наличествует в онтологической конструкции (в топосах духа).

Далее, конечно, возникает вопрос о том, как организовывать такие лучи рефлексии. Видимо, это должны быть какие специальные психотехнические практики, основанные на овладении техниками рефлексии и интроспекции. В европейской культуре это какие-то личные практики, приёмы которых могут передаваться небольшому кругу учеников, в буддистской традиции это различные школы Абхидхармы, восходящие к единому источнику.

Литература

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать. <https://www.koob.ru/bogin/> P2019.
2. Грегори Р. Л. Разумный глаз. М.: Мир, 1972. 216 с.
3. Григорович В. Л., Лузгин И. И. Описание криминалистических объектов. Новополоцк : ПГУ, 2013. 260 с.
4. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1976.
5. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. 1977. 262 с.
6. Криминалистическое описание внешности человека. М.: Щит-М, 1999. 198 с.

7. Соснора В. А. Внешний вид Пугачёва // Проза. 15. 1968. [URL: http://www.sosnora.poet-premium.ru/prose_05.html].

8. Чебанов С. В., Мартыненко Г. Я. Семиотика описательных текстов (Типологический аспект). СПб: СПбГУ, 1999. 424 с.

9. Neuwirth S. E. A look at intersentence grammar // The Reading Teacher. 1976. V. 30, No. 1.

Расклеивание содержания и смысла

При трактовке конструкторов речевого произведения принципиально важно различать два важнейших конструкта — содержание и смысл. При трактовке речевого произведения в различных филологических сочинениях именно эти два конструкта постоянно подвергаются смешению, что имеет множество негативных последствий как для науки, так и для практики.

Теоретическое смешение смыслов с содержаниями очень распространено в отечественном гуманитарном знании — так же, как смешение терминов

- представление / понятие,
- ощущение / чувство,
- ассоциация / рефлексия,
- сюжет / содержание,
- содержание / проблематика

и пр.

Отчасти эти смешивания поддерживались и в старой методологии. Например, Р. Декарт [2: 352] полагал, что смыслы *можно описать* в виде содержания, он даже полагал, что содержание души пропозиционально. В действительности смыслы можно только *обозначить, назвать* теми средствами прямой номинации, которые являются исчерпывающей формой для построения содержаний как предикаций в рамках пропозициональных структур. Всякая претензия «перевести» действительный состав смысла в форму содержания приводит к искажению, а не восстановлению

того мыследействования, которое принадлежит продуценту и которое надо восстанавливать при распределении текстовых форм, скрывающих смыслы. Надежда на легкий «перевод» смыслов в содержания привела ко множеству псевдопониманий, нелепых оценок и нелепых суждений.

Содержание — важная сторона субстанциальной стороны того идеального, которое представлено средствами текста. Это идеальное может быть сообщаемым, усматриваемым, критикуемым, расширяемым, интерпретируемым, обсуждаемым, изучаемым и т. п. Для нас в данном случае особенно важно то, что это идеальное может выступать как *понимаемое*, как субстанция понимания. Содержание — одна из важнейших сторон понимаемого. Оно есть необходимое понимаемое при когнитивном и распределительном понимании, единственное понимаемое при когнитивном понимании. Семантизирующее понимание, обращенное на предикацию, есть уже переход к когнитивной работе понимания содержаний, поскольку содержание и есть то, что предикцируется. Совокупное содержание текста состоит из предикаций в цепях пропозициональных структур в рамках всего текста. При этом имеют место разные виды предикации, разные меры новизны предикации и пр.

Предикации, из которых составляется содержание, не исчерпывают субстанции понимания: существуют еще и смыслы, которые могут быть важнее содержаний для автора или для реципиента; в таком случае смыслы составляют главное в речевом произведении, тексте, а содержание выступает в роли необходимого фона смыслов. Семантизация предикаций приводит к когнитивному пониманию, а рефлексия над общностями в рамках парадигматических и синтагматических категоризаций и систематизаций позволяет переходить к распределительному пониманию, поскольку при этих категоризациях появляются мельчайшие единицы смыслообразования ноэмы. В группировках ноэм возникают

свои собственные ситуации, конфигурирование отношений и связей внутри которых и приводит к появлению смысла. Содержание — это «предметная область», представленная в тексте.

Содержание может быть представлено в составе значений. Значение — это не только референция, но и референциальный потенциал — то множество ситуаций, к которым данный знак приложим. Чем богаче референциальный потенциал, тем богаче значение, что сказывается и на разворачивании содержания. Для читателя содержание вырастает из денотатов. Денотаты имеют предикаты или являются предикатами. Слова как носители денотатов связаны друг с другом и другими способами (повтор простой, повтор семантический, тематическая общность, грамматические связи в пределах и за пределами предложения, общие семы в разных предложениях и пр.). Поэтому пропозиции в стоящем из них тексте не разобщены. Более того, текст может и сам трактоваться как некоторая предикация, вырастающая из индивидуальных пропозиций: ведь в тексте есть и тематическое единство, и единая коммуникативная направленность, и связность, и членимость, и целостность — все те признаки, которые обязательны для предложения как типичного представителя пропозициональной структуры. Таким образом, «логика текста» во многом сходна с той «логикой», которую традиционно усматривают в предложениях. Так, по Г.Фреге, содержание целого текста строится как синтез отношений между суждениями.

Содержание, в отличие от смысла, обладает явностью, поэтому оно легко воспроизводится; в этом его важное отличие от смысла. Когнитивное понимание, обращенное на содержание, замирает в содержательном знании, тогда как при встрече со смыслами к этой цели прибавляется другая — осмысленное и поддающееся вербальному обозначению («значащее») переживание как одна из организованностей рефлексии. Это создает еще одно поле для игровой реализации текстопостроения и текстовосприятия. В

частности, переживание может актуально переживаться, но может быть и просто предметом знания и осознания. В этом случае и продуцент и реципиент имеют возможность играть в актуально переживающего. Тот, кто знает, что существует переживание «влюбленность», но сам при этом не влюблен, может в речевом произведении играть, изображая влюбленного. Эта возможность лежит в основе множества актов речевого поведения, институированных в виде искусства — таковы театр, кино, равно как и литература во всех своих фигуративных поступках начиная с иронии. Если содержание поглощает форму, то игровые акты, связанные со смыслами, актуализируют внимание к форме, к способам текстообразования и текствосприятия и тем самым рафинируют речевую способность — базу всех других способностей, приобретаемых прижизненно. Умные дети становятся таковыми только в среде с речевыми играми.

Впрочем, хотя ориентированность игры на смысл отличает играющего субъекта от „борца за максимум информации“, все же играющий субъект в конечном счете лучше осваивает также и содержание. Последнее не всегда и не везде является «главным объектом» как продукции текста, так и его интерпретации. По этой причине едва ли правы те исследователи, которые полагают, что интерпретация сначала обращена на текстовую структуру и лишь после этого — на «мир продуцента» [12; 13]: нет никакого единого алгоритма перехода понимающего субъекта от текстовой структуры (носительницы содержаний в силу своей не-игровой способности выступать как средство предцирования референций) к актам рефлексии, перевыраженной в своей ипостаси — импликациях, в которых сугубо игровым способом скрыт смысл того содержания, которое номинировано прямо [6]. Изучение игровой стороны коммуникации до сих пор затруднено неразличением содержаний и смыслов.

Так, связь между носителями референций до сих пор принимают за «смысловую структуру сообщения». Из-за смешения содержания со смыслом, равно как и из-за смешения дискретных содержаний с конкретными смыслами и метасмыслами лингвистика не смогла сказать многое из того, что часто бывает очевидно и в обыденном быту. Кроме правил, о которых сказано в постулатах Грайса, есть много таких правил, которые являются правилами игрового характера и игровой коммуникации.

Разумеется, все игровое можно в принципе передать как неигровое, поскольку непропозициональные формы восприятия текста можно посредством грамматических трансформаций свести к пропозициональным.

Смысл, содержание, значение всегда различимы. Смысл стоит особняком. Как отмечает Э. Гуссерль [10: I: §12], референт не может совпасть со смыслом, что же касается «содержания», то оно не входит ни в смыслы, ни в метасмысл. Оно — состав частей, в реальном тексте — состав предикаций.

Конечно, смыслы и содержания взаимодействуют, но все же не смешиваются. Смыслы *описываются*, содержания формируются или конструируются в виде суждений, предикаций, умственных актов [11: 73]. Чтобы перейти к смыслу, надо отойти от денотации. «Отказ от денотации есть условие *sine qua non* появления коннотации» [9: 214], причем денотация и коннотация не совмещаются. Состав предикаций текста не может совпасть с *ноэма-тическим составом акта сознания*.

Это несовпадение касается как слова, так и текста. «Текстовое значение — это структурированное соединение эксплицитных данных, вводимых в содержание текста и состоящее из значений знаков-компонентов, представленных в отношении часть — целое. Текстовое значение — общее для коллектива реципиентов. Текстовой *смысл* — форма, которую текстовое значение обретает в рассудке продуцента и реципиента в зависимости от

того, какая именно рефлексивная реальность включена в их ситуацию» [7]. Текстовое содержание есть везде, текстовый смысл — в текстах для распредечивающего понимания.

Содержание сохраняется при перефразировках текста, смысл при этих перефразировках, напротив, исчезает [3: 273]. Содержание есть *экстенционал*, то есть то, что два эквивалентных предложения имеют общего, то есть это и есть *истинностное значение*. Между смыслом и содержанием нет ничего общего, кроме того, что они присутствуют в одном и том же тексте, но состоят из компонентов, представленных в разных сочетаниях.

Смысл рефлексивен: надо *спрашивать себя* о смысле: «А каков же смысл того, что будто бы кто-то что-то шепнул ямщику?». Смысл не сводится к эффекту: *смысл есть понимаемое*, за пределами понимаемого смысла не бывает.

Если содержания предикативны, то смыслы допрекативны и постпредикативны. В смыслах, в их сумме содержится наше отношение к миру, *как оно есть*, а не анализ этого отношения.

Поэтому смыслы, в отличие от содержаний, не могут «содержать истину» (об этом: [11: 81]).

Различно и *место* содержания и смысла: содержание дается только в денотации, смысл — и в денотации, и в коннотации. Далее, содержание может существовать и в изолированной (лингвистом-исследователем) пропозиции, смысл — только в диалоге продуцента и реципиента, только в ситуации, только в мире соотношений средств выражения и опредмечиваемого идеального [8]. Если для содержания существенна граница предложения как граница пропозиции, то смысл этих границ не знает. Это важное для поэтики открытие сделал Дж. Франк.

Усмотреть смысл единиц можно, только *связав и соотнеся* их. Однако для этого связывания и соотнесения надо построить то пространство, в котором это делается, а затем *сопоставить* эти единицы в этом пространстве.

В таком же соотношении могут быть не только единицы, возникающие в актах Р/мД (в актах рефлексии над образами — представлениями), но и главы целого романа, например, «Гроздь гнева», где используются такие средства текстопостранения, как переразмещение одновременного, бессвязность презентации, прыжки во времени и пр. и пр. Как отмечает Дж. Смиттен [14: 20], каждое представленное в тексте событие требует рефлексии над всем текстом. Вернее сказать так: каждое представленное в тексте событие как объект Р/мД требует Р/М-К над всем тем, над чем уже до данного момента совершалась рефлексия по ходу чтения данного текста (*интротекстуальная рефлексия*).

Содержание, напротив, характеризуется линейностью актов предцирования. „Высказывание чего-нибудь о чем-нибудь есть приписывание чего-нибудь чему-нибудь, частичное или полное отождествление чего-нибудь с чем-нибудь, или, попросту говоря, предцирование чего-нибудь о чем-нибудь, т. е. выражаясь грамматически, то или иное предложение“ [4: 246]. Между тем, смысл не зависит от пропозиционального устройства знаковой синтагматики, поскольку он предшествует ей.

Смысл не предикативен, тогда как собственно пропозиции непременно содержат предикацию, причем способы предцирования различны — утвердительный (ассерция), отрицательный (негация). Единицы пропозиции соотносительны с референтами, денотатами [5: 26]. Содержание есть представленная в тексте ситуация, а это значит, что мы можем для презентации содержания построить его образ. Действительно, «образность» (пригодность для создания предметного представления) присуща именно содержанию, а отнюдь не смыслам, которые возникают более всего из Р/М, тогда как содержание побуждает более всего Р/мД. Смыслы — не только *не* образы, смыслы — еще и *не* сущности.

При этом смысл выступает в особой функции: он подводит кусок рефлексивной реальности под более широкий смысл или просто под смысл, то есть он все же выполняет категоризационную работу, что близко к *исканию* сущности, *нахождение* которой, конечно, возможно только в рамках содержания (а не смысла).

Как мы видим, смыслы и содержания настолько несхожи, что когда их помещают в одни и те же рамки, между ними возникают соотношения несовместимости. Так, во всяком случае, бывает, хотя и не всегда: возможно и взаимодействие смыслов и содержаний. Однако в рамках одной и той же текстовой действительности «концепт именно деформирует смысл, но не упраздняет его; это противоречие можно выразить так: концепт отчуждает смысл» [1: 88]. Содержание, подавляющее своей мощью смыслы, есть опасный источник мифологического сознания.

Литература

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989.
2. Декарт Р. Избранные произведения. М., 1950.
3. Кодуэлл К. Иллюзия и действительность. Об источниках поэзии. М., 1969.
4. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф. М., 1982.
5. Сусов И. П. Семантика и прагматика предложения. Калинин, 1980.
6. Abraham W. Zur Literarischen Analysediskursion // Amsterdamer Beitrage zur neueren Germanistik. Amsterdam, 1979. V. 8.
7. Bobek H. e. a. Zur Analyse der sprachlichen Struktur kunstlerischer Texte. //Wissenschaftliche Zeitschrift der Padagogischen Hochschule Karl Liebknecht Potsdam. 1986. V. 30, No. 5.

8. Bozicevic V. Rijec — iskaz — dijalog // Radovi — Filozofski Fakultet Zadar — Radzio Filozofije, Psihologije, Sociologije i Pedagogije. Zagreb, 1986, V. 25, No. 2.

9. Cohen J. Structure de la langue poetique. Paris, 1966.

10. Husserl E. Logische Untersuchungen. Tubingen, 1968. B.B. 1—3.

11. Merleau-Ponty M. What is phenomenology? // European Literary Theory and Practice. New York, 1973.

12. Petofi J. S. Towards an empirically motivated grammatical theory of verbal texts // Studies in Text Grammar. Dordrecht, 1973.

13. Petofi J. S., Rieser H. Probleme der modelltheoretischen Interpretation von Texten. Hamburg, 1974.

14. Smitten J. R. Introduction: Special form and narrative theory // Spatial Form in Narrative. Ithaca, 1981.

Расклеивание эмоций и собственно человеческих чувств

Одним из типов расклеивания является различение эмоции и собственно человеческого чувства.

При чтении текста [Н. С. Лескова] в оптимальном случае у читателя действительно возникают чувствования, состояния и отношения, рефлексирование над которым действует на личность читателя также и в том случае, когда это рефлексирование не презентуется сознанию, а лишь реактивизирует рефлексивный опыт сходных (или содержательно родственных) чувствований, состояний и отношений. Термин «переживание» с описываемого времени укоренился в герменевтической практике для обозначения неосознаваемой или нечетко осознаваемой рефлексии над опытом чувствований, состояний и отношений, провоцируемых текстом. Для нереллексированных состояний используется термин «эмоция».

Поскольку *при интерпретации текста* переживания *рефлектируются сознательно* и становятся элементами знания о тексте, они могут быть достаточно точно описаны словесными средствами, обозначиться словами, т. е. выступить как *значащие переживания*.

Вопрос о субъективных реальностях текста — это вопрос о том, что в тексте может содержаться, и о том, как эту содержательность следует осваивать, и о том, как оптимальные способы этого освоения можно распространить. Внимание к опредмеченным в тексте смыслам, в том числе очень частным и дробным, усугубилось в филологической герменевтике XX века не без влияния Эдмунда Гуссерля. Значащие переживания (под названием «интенциональные чувства») типа «убедительность того-то и того-то», «подозрительность в отношении достоверности того-то и того-то» были противопоставлены («не-интенциональным» низшим эмоциям [20: 50], т. е. были положены начала классификации идеальных реальностей).

Мысль Декарта о том, что «аффекты» несравненно «ниже» разума, в трактовках понимания текстов культуры всегда реализовывалась как исключение смыслового понимания из типологии понимания вообще. Если в рационализме Просвещения не было различия чувств животного и собственно человеческих чувств, то и в иных писаниях наших дней вся человеческая субъективность сводится к «эмоциям» очень небольшого перечня. Нашлись и в наше время авторы, которые не заметили, что чувства социализировались и «непосредственно в своей практике стали теоретиками» [9: 592]. В советской и постсоветской научной литературе можно поэтому время от времени прочесть о необходимости «бороться против ложных эстетических теорий», рассматривающих искусство как выражение субъективности художника (напр., [1: 181]).

Смысл — это «чувствуемый смысл». «Чувствование» тесно связано с осмыслением рефлексивной реальности в той ее части, в которой уже представлены какие-то сходные или менее сходные переживания. Особенность значащих переживаний — их передаваемость средствами текстопостроения. Например, переживание сходства хорошо передается метафоризациями, но ведь и в самой метафоре всегда есть чувствование нового смысла [19: 117]. Чувство, сопряженное со смыслом — это не «эмоция». Эмоция — это «я-переживание» [4: 164] или же — «неофициальное сознание»: оно выпадает из социального контекста и не опредмечивается в речи [4: 134]. Трактую значащие переживания, мы в первую очередь обращаем внимание на «мы-переживание». Тем более не является «эмоцией» смысл, перевыражаемый искусством [24: 62]. Значащее переживание отличается от эмоции рефлексивностью, именно рефлексия и делает переживание осмысленным, собственно человеческим переживанием и собственно человеческим чувством. Эмоция процедурна, чувство действенно, поскольку оно, во-первых, возникает из перестройки материала рефлексивной реальности, во-вторых, несет на себе печать социальной нормативности, в-третьих, есть инобытие рефлексии, фиксируемой в поясемыследействия. Ничего этого нет в эмоции.

Не случайно понятие «переживание» — одно из главных понятий гуманитарного знания (особенно у немецкоязычных народов — см.: [23]). Термин «переживание» был очень эффективно оживлен В. Дильтеем, считавшим переживание духовной стороной жизни. Человек у него — «единство переживаний» [14: 27]. По Дильтею, жизнь человека — это жизнь в мире смыслов.

Итак, смысл — это переживаемый, чувствуемый смысл. Как отмечает М. Мерло-Понти [22: 452], «всякое сознание есть, в той или степени, сознание перцептивное». Смысл переживается, и при этом переживания имеют смысл [1: 23]. Смысл — социальная форма значащих переживаний, часть «мира коллективно ис-

поведуемых представлений» [7: 45]. В смыслах — данная собственно человеческими чувствами репрезентация субъекту содержательности духовного бытия — «при установке на то, что все это надо прожить, пережить, вынести» [2: 12]. Если сознание — это «внутренний мир» человека [15: 256], то «переживание, как и знание, составляет одну из сторон сознания» [там же: 258].

Переживание — непосредственно данная чувству форма данности субъекту компонентов его сознания. Если добавить к этому, что в сознание входит и то, что может актуально не осознаваться, с этим определением можно будет согласиться. Эмоциональное начало переживанию вторично. Переживаемый смысл как феноменологический конструкт может трактоваться как значащее переживание, но вовсе не как эмоция. В отличие от эмоций значащие переживания имеют мыследеятельный источник.

Позитивизм (иногда под названием диалектического материализма) обычно не прибегает к термину «переживание», поскольку здесь дело касается некоторого идеального, зато термин «эмоция» является излюбленным и как бы «заменяет» переживание, поскольку ведь еще существуют и «эмоциональные состояния». Между тем значащие переживания — как раз не эмоции, а если значащие переживания соотносительны с какими-то состояниями человека, то только с такими, которые в отчете человека перед собой или перед другими выступают как текст или его часть, имеющая смысл и имя, имя и смысл. Это единство имени и смысла сближает значащие переживания со всем другим осмысленным (текстовым или текстоподобным) материалом, поддающимся описанию в виде значений.

Человек не только владеет языком, пригодным для называния переживаемого, но он еще и живет в мире переживаемых смыслов, в «жизненном мире», состоящем из смыслов, данных его субъективности («душе») в виде значащих переживаний

Эмоция тоже может именоваться, но она отличается от значащего переживания дорефлективностью и неинтенциональностью. Значащие переживания — инобытия смыслов, тогда как эмоции не являются инобытиями смыслов. Значащие переживания в несравненно большей степени, чем эмоции, являются ценностями, представленными в тексте, причем текст, произведение речи, может стоять в разных отношениях к значащему переживанию — манифестировать его; комментировать и объяснять его; рефлексивно обрабатывать его в условиях распремечивания; способствовать его интенциональности; упорядоченно репрезентировать его; вести с ним борьбу — как в церковной проповеди, направленной против переживания безнравственных смыслов (об этом: [18]).

Как мы видим, в значащем переживании есть рефлексивное отношение субъекта к непосредственно данному чувственно, тогда как эмоция — это еще слитость объекта и субъекта [11: 66]. Подходят для эмоции и определения типа «реакция на стимул», «приспособительное действие». Эмоция вообще находится вне мира смыслов: «Эмоция представляет компенсаторный механизм, восполняющий дефицит информации, необходимой для достижения цели (удовлетворения потребности)» [12: 32]. Сходное определение эмоции — «отражение единства ощущения и потребности» [3: 15]. Вместе с тем, эмоция может присутствовать как фон значащего переживания: я переживаю страх персонажа романа, сам я ничего рационально при этом не боюсь, но поскольку в силу феноменологической редукции я взял за скобки свою действительность, я попадаю в действительность этого персонажа и переживаю страх вместе с ним, то есть эмпатическим образом возвращаюсь из только значащего переживания в не только значащее переживание. Упомянутый персонаж испытывает «нечеловеческий», «животный» страх, а я как будто отношусь к его ситуации осмысленно, осознанно, сознательно. Однако в этой ситуации мой

смысл есть смысл не только усматриваемый, не только по-человечески переживаемый, но еще и «эмоционально чувствуемый». «Всякое сознание есть в той или иной мере сознание перцептивного» [22: 452]. Очевидно, общность между эмоцией и значащим переживанием может быть не только генетической (фило- и онтогенетической), но и сущностной. Однако существенно то, что и эмоция страха вторична в условиях феноменологической редукции при чтении текста о животном страхе персонажа, первичен же смысл-знание о страхе. Эмоция у действительного человека выступает и переживается всегда удвоенно — и как эмоция, и как возвышающийся над ней смысл (см. [3]). Кроме того, опыт эмоций может попадать в рефлексивную реальность, и тогда следующие эмоциональные состояния зависят отнюдь не только от непосредственных восприятий ощущаемого.

Вообще же эмоция заслуживает внимания феноменологии, а следовательно — и филологической герменевтики, но до настоящего времени она изучалась только психологией и психофизиологией. Психологией эмоция изучается вне социального бытия рефлектирующего человеческого рассудка, вне вопроса о собственно человеческом начале в эмоции.

Вообще стремление выделить эмоции как нечто низшее в мире переживаемого начинаются с Р. Декарта и Д. Юма, которые отделили эмоцию от «познавательных» актов, сблизив эмоции с процедурами восприятия. В этом положении содержится нечто очень важное и еще мало оцененное: значащие переживания — это действия, тогда как эмоции — только процедуры. Действительно, у значащего переживания есть все признаки действия: они изменяют материал (человеческую душу); они несут печать нормативности (социально одобряемые и социально неодобряемые значащие переживания — важнейшее социально-этическое противопоставление); они рефлектируются и интендируются. У эмоций этих признаков нет, т. е. их процедурность абсолютна.

Разумеется, все эти деления не принимаются фрейдизмом: для них и сам смысл, и его переживание — лишь инобытие эмоций.

Очень важно и то обстоятельство (и на него мало обращают внимания), что эмоции и собственно человеческие чувства различаются по сложности (об этом писал, в частности, У. Мак-Дугалл [21]), Главное же здесь то, что сложность переживания обусловлена сложностью и структурированностью смысла. То, что смыслообразование не только рационально, но и связано с чувствами, первым заметил Декарт — и его заслуга в том, что он первым поставил смысл в ряд с чувствами [6: 266].

Смыслы-переживания в основном совпадают с собственно человеческими чувствами. Определение «чувства» («переживание отношения» — [13: 155]) необходимо расширить: чувство — переживание некоторой предметности. Чувство — всегда разновидность переживания, характеризующаяся наличием объекта — «сомнение в чем-то», «уверенность в чем-то». Это — интеллектуальные чувства, считавшиеся когда-то (Рибо и пр.) «слабым спутником абстрактной мысли» (см. [10]). В действительности эти чувства и текстовые смыслы — взаимно перевыраженные конструкторы. Очень многие усмотрения смыслов выступают как чувства, само усилие мысли, даже сам интеллект могут быть чувством [17: 30]. Чувства такого рода в европейской эстетической культуре давно противопоставлены эмоциям, а чувства как выраженные в тексте значащие переживания трактуются в этой культуре в качестве надындивидуальных смыслов: «Великая поэзия может создаваться вовсе без непосредственного использования эмоций, за счет одних только чувств» [16: 173]. В чувстве соединяются многочисленные обломки других чувств и впечатлений, схваченных из рефлексивной реальности, а опыт эмоционального действия бывает многократно перевыражен в опыте осмыслений к тому моменту, когда человек пользуется текстами культуры с опредмеченными в них смыслами.

Собственно человеческих чувств, восходящих к собственно человеческой рефлексивной способности как второму источнику получения нового опыта, может быть неопределенное множество — в отличие от эмоций, восходящих к первому источнику опыта — чувственности, имеющейся также и у высших животных. Подчеркивая различие последствий существования этих двух источников опыта, И. Кант [8: 306] в свое время отметил, что собственно человеческие чувства — это как бы и не чувства, а лишь продукты безотчетной, обыденной рефлексии, протекающей не явно для ее субъекта. Хотя источник собственно человеческих чувств был при этом указан правильно, все же попытка Канта внести терминологическую поправку оказалась безуспешной.

Литература

1. Басин Е. Я. Семантическая философия искусства. М., 1973.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984.
3. Видгоф В. М. Методологический анализ социальной природы эстетических эмоций и их роли в освоении действительности: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Томск, 1974.
4. Волошинов В. Н. Фрейдизм. М.;Л., 1927.
5. Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка. Л., 1929.
6. Декарт Р. Метафизические размышления // Антология мировой философии. Т. 2. М., 1970.
7. Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. М., 1984.
8. Кант И. Первое введение в критику способности суждения // Соч. в 6 т. Т. 5. М., 1966.
9. Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956.

10. Поплужный В. Л. Роль и развитие интеллектуальных чувств в познавательной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Киев, 1969.
11. Попова Л. М. Проблема бессознательного и теория творчества // Вестник Харьковского политехн. ин-та. Вып. 149. Философия: 6. Харьков, 1979.
12. Симонов П. В. Что такое эмоция? М., 1966.
13. Теплов Б. М. Психология. М., 1951.
14. Цинцадзе Г. И. Метод понимания в философии и проблема личности. Тбилиси, 1975.
15. Шорохова Е. В. Проблема сознания в философии и естествознания. М., 1961.
16. Элиот Т. С. Традиция и индивидуальный талант // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX веков. М., 1987.
17. Croce B. Estetica come scienza dell espressione e linguistica generale. Bari, 1928.
18. Fiehler R. »Das war doch 'n ziemlicher Schlag vors Kontor wieder«. Zur Thematisierung von Erleben und Emotionen in der Interaktion // Linguistische Studien, Reihe A: Arbeitsberichte. 1986. N. 149.
19. Gendlin E. T. Experience and the creation of meaning. New York, 1962.
20. Husserl E. Funfte logische Untersuchung. Hamburg, 1975.
21. McDougall W. Emotion and feeling distinguished // Feelings and Emotions. Worcester, 1928.
22. Merleau-Ponty M. Phenomenologie de la perception. Paris, 1945.
23. Sauerland K. U zrodel kariery niemieckiego pojecia «przezycie» w czasch diltheja // Studia Filozoficzne. Warszawa. 1973. N. 4.
24. Tejera V. Art and human intelligence. New York, 1965.

Распредмечивание

Распредмечивание многократно обсуждается в рукописи Г. И. Богина как одна из техник понимания, которая исторически связана с Св. Фомой Аквинским, далее — Гегелем, Марксом и Кюльпе в связи с проблемой бытования идеального (последнее опредмечивается в текстовых средствах). Распредмечивание — восстановление реципиентом ситуации мыследействования продуцента. Это достигается через усмотрение смыслов, восстанавливаемых на основании формы средств текстопостроения. Техника распредмечивания основана на взаимодействии смыслов и средств (а также их метавариантов).

Техника распредмечивания относится к одной из ведущих техник понимания наряду с интендированием, техникой «расклеивания» содержаний и смыслов, техникой индивидуации и еще некоторыми.

Принимая определение художественного текста как опредмеченной субъективности, можно констатировать, что понимание такого текста выступает как частный случай распредмечивания, т. е. усмотрения субъективных реальностей (моментов деятельности) при восприятии материальных средств текста.

Распредмечивание как понимания дало название одному из типов понимания — т. н. смысловому или распредмечивающему пониманию. Смысловое («феноменологическое», распредмечивающее) понимание, построено на распредмечивании идеальных реальностей, презентуемых помимо средств прямой номинации, но опредмеченных именно в средствах текста.

Все техники понимания рефлексивны, поэтому упорядоченное использование техник — один из моментов организации рефлексии. Рефлексия при распредмечивающем понимании направлена не только «внутрь» человеческой деятельности, но и «наружу». Так, понимающий субъект стоит перед вопросами: «Я смотрю но форму, чтобы увидеть смысл текста или приобщиться к опредме-

ченным в тексте значащим переживаниям, но какой именно смысл должен усматриваться и какое именно состояние должно переживаться, если я стремлюсь к объективности и социальной адекватности содержания моих знаний и переживаний?» Ответить на этот вопрос невозможно, если принять корреляцию между выразительными средствами текста и опредмеченными в них смыслами за «вечную имманентную данность», как это нередко и делается в семиотике. В действительности здесь нет никакой «имманентности». Это объясняется тем, что средства текста — одна из превращенных форм, т. е. продукт общественного процесса производства и рецепции текстов, лишь кажущийся условием этого процесса.

Значение фиксирует отношение знака к реальности, а смысл сам есть реальность [7]. Поэтому при построении схем действия при понимании текста категоризируются отнюдь не лексические значения слов, а смыслы или, как говорит М. Гофман [12], «стилистические смыслы». Последние и подлежат распределению, а вовсе не припоминанию, как это бывает со значениями: смысл надо восстанавливать, придумывать или, наконец, искать.

Поскольку текстообразующие средства можно трактовать как средства пробуждения рефлексии вообще — $P/\{(MД+(M-K)+M)\}$, то они могут пробудить рефлексию, фиксирующуюся не только в поясе мысли-коммуникации ($P/M-K$), но и в поясе мыследействия ($P/мД$), и в поясе чистого мышления (P/M). Это позволяет реципиенту восстанавливать на этом основании как ситуацию мыследействия, так и ситуацию чистого мышления продуцента, т. е. распределчивать средства текстопостроения и тем самым выходить к усмотрению живой способности смыслообразования у продуцента.

Сама техника распределчивания есть техника чтения моделей действия того, кто моделировал смыслообразование при его опредмечивании. Общность между опредмечивающим и распре-

мечивающим субъектами основывается на общности отношения к схемам и моделям понимаемой содержательности (т. е. смыслов вкупе с содержаниями).

Средства текстопостроения — моделирующие средства. В отличие от значений число моделируемых этими средствами смыслов бесконечно, как бесконечно число их коррелятов в виде средств текстопостроения. Средства стоят к смыслам в «отношении репрезентации», они — «вещи, представляющие другие вещи» [З: 48]. Средства текстопостроения нельзя трактовать как только знаки. Это — способы существования смыслов в человеке, «места» онтологической конструкции, каким-то образом пробуждающие рефлексии, направленную на восстановление и создание новых смыслов.

Это восстановление и создание новых смыслов на основе действия со средствами и составляет сущность распределчивания текстовой формы. При этом распределчивание существенно отличается от декодирования — в той же мере, в какой распределчивающее понимание отличается от семантизирующего. Главное отличие можно усмотреть в том, что распределчиваемое представлено *не в линию*, что оно разбросано по всему объекту действительности, в которой разворачивается деятельность. Онтогенетически это связано с тем, что ассоциативно-маркерная сеть, давшая в истории человеческого рода жизнь технике распределчивания, тоже расположена во всем объеме человеческой жизнедеятельности.

Число средств и смыслов в тексте, особенно художественном, практически бесконечно. Для облегчения работы распределчивания как продуцент, так и реципиент прибегают к имитационно-творческим динамическим схемам действия при понимании — метасмыслам, метасредствам и метасвязкам.

Использование рациональных техник понимания позволяет реципиенту усматривать национально-культурные смыслы, при-

сущие тому миру смыслов, в котором живет другой человек и другой народ. Более сложны те случаи, в которых успех усмотрений зависит от совмещения техники декодирования с техникой распремечивания. Эти техники очень различны с точки зрения достигаемых при их посредстве целей. Декодирование приписывает знаку его референт, позволяя на этом основании усмотреть значение. Распремечивание (*Entgegenstaendlichkeit* у Гегеля и Маркса, продолжавших в этом отношении классическую традицию Св. Фомы Аквинского) трактуется как техника, предполагающая, что субъект усматривает нечто предметное непосредственно, но за этим предметным для него стоит тот тип смысла, который перевыражает живую способность человека. Такая работа со смыслами, в случае достаточной техничности, оказывается сильнее того, что называют «материальным знанием» (оно касается обычно того знания предикаций, составляющих пропозициональные структуры, которое достигается благодаря усмотрению значений). Сказанное, разумеется, не значит, что можно работать без декодирования: ведь предикации в рамках пропозициональных структур образуют содержание. Последнее восходит к значениям, но одновременно служит и основанием для построения идеальных реальностей того рода, который охватывает смыслы, метасмыслы и художественные идеи. Отметим, что советская и постсоветская школа способствовала представлению, согласно которому тексты культуры состоят из «единства формы и содержания». Последнее якобы «само собой понятно», коль скоро реципиент «овладел языком», то есть помнит значения составляющих текст слов и грамматических конструкций. Фундаментальное открытие Готтлоба Фреге показало в 1892 году [11], что идеальное в тексте состоит не только из значений (формантов содержания), но и из смыслов.

Р. Декарт [1: 352] полагал, что смыслы можно описать в виде содержания, он даже полагал, что содержание души пропозицио-

нально. В действительности смыслы можно только обозначить, назвать теми средствами прямой номинации, которые являются исчерпывающей формой для построения содержаний как предикаций в рамках пропозициональных структур. Всякая претензия «перевести» действительный состав смысла в форму содержания приводит к искажению, а не восстановлению того мыследействия, которое принадлежит продуценту и которое надо восстанавливать при распремечивании текстовых форм, скрывающих смыслы. Надежда на легкий «перевод» смыслов в содержания привела ко множеству псевдопониманий, нелепых оценок и нелепых суждений.

Существенно, что распремечивание как техника может быть использована только на высших уровнях развития языковой личности. Процессуальный характер рефлектируемого образа субъективно-индивидуальной ситуации способствует тому, что на уровне адекватного синтеза вместо декодирования знаковых образований имеет место процесс распремечивания выразительных средств текста, ни одно из которых непосредственно не обозначает заложенного автором и получаемого реципиентом смысла. Авторский процесс усмотрения жизненных содержаний угасает в средствах текста как предмете, который и предъявлен реципиенту для распремечивания, т. е. для восстановления ситуации мыследействия продуцента. Это восстановление происходит не как лишь простое декодирование знаковых образований, а как воспроизводство процессов смыслообразования силой рефлексии реципиента над всем своим опытом освоения действительности и над всем своим опытом коммуникации.

Для того чтобы при распремечивании форм текста получались новые смыслы, производятся основные актуализирующие действия текстопостроения. Доступная реципиенту возможность понимать при распремечивании текстовых средств больше, чем предполагал автор, не может содержать ничего мистически-ирра-

ционального. Зная, каким образом в принципе строится текст для распремечивающего понимания, лингвист оказывается в состоянии установить, что названная возможность объясняется определенной асимметрией продукции и рецепции текстов такого рода. Действительно, работа по производству таких текстов заключается в том, что продуцент переводит содержание в смыслы, т. е. представляет состав частей своего наблюдения и воображения в виде комплекса смыслов, идеальных реальностей, опредмечивая их в средствах текста, упорядоченных в виде столь же сложных комплексов. Распредмечивая эти формальные текстовые средства, реципиент получает смыслы и сразу же переводит смыслы в содержание, т. е. в состав частей того, что становится известным и/или актуально переживаемым. Если бы этот процесс не был рефлексивным, то мы имели бы чистую симметрию производства и рецепции текста, т. е. состав частей полученного реципиентом содержания полностью совпал бы с составом частей того, что непосредственно описано или рассказано в тексте. Однако рефлексивный характер процесса распремечивания приводит к тому, что понимаемая содержательность оказывается в оптимальном случае богаче программируемой автором: рефлектируется и прошлый опыт развитого реципиента, опыт действия со сходными смыслами, опыт действия реципиента как языковой и социализированной личности также и с соответствующими сходными текстовыми средствами, равно как и с метасмыслами и метасредствами.

Исторически во всех средневековых литературах текст имел скорее аллюзивную, чем опредмечивающую функцию по отношению к наличным смыслам, поэтому работа понимания не имела характера распремечивания как восстановления ситуации мышления автора или людей его времени, или его круга и т. п. Распредмечивание при понимании художественной литературы даже в первой половине XIX века (Англия, Франция,

Россия), в силу изобилия прямых номинаций даже в образцовой прозе, не играло такой роли, какая принадлежит ему в конце XX века. Партитурно-полифоническая организация прозаического текста широко представлена лишь начиная с Диккенса и Достоевского.

В результате целенаправленного опредмечивания и грамотно-го распределмечивания приводит к метасмыслам, превращающим знаковые системы в системы художественные [4: 37]. Вопрос о специфическом характере художественной коммуникации в текстах культуры исторически восходит к Гердеру (см. [2: 231]). Позже было открыто множество черт существования художественной реальности. Например, Л. Г. Фришман [9: 210] отмечает, что «воплощение общего через единичное, конкретное обязательно включает в себя эмоциональное осмысление объекта, особенность художественного мышления». При этом есть и такой признак художественной реальности, как взаимопроникновение формы и смысла в текстах для распределмечивания (см. [8]), что делает тексты для распределмечивающего понимания текстами на «специально организованных языках» [5: 9]. При этом чем сложнее материал смыслов, тем сложнее и язык, и читать современный роман почти так же трудно, как писать его [13: 103]. Процесс распределмечивания идет от того, что ближе к метаединицам, к тому, что ближе к элементарным единицам.

Вообще источник эстетического потребления следует искать в распределмечивании, в частности — в распределмечивающем понимании. Оно первично по отношению к опредмечиванию: автор опредмечивает смыслы средствами ради реципиента, ради его действий распределмечивания. «Конституция языкового знака есть результат того процесса, в котором ему приписывается смысл: только в процессе конституирования смысла знак понимается как эстетическое определение» [10: 23]. Особенность эстетического текстового средства есть сохранение знаковости при приобрете-

нии эстетической потенции. Поэтому средства текстообразования создают иллюзию соприкосновения с реальностью [6: 6]. Разные направления искусства дают разный баланс соотношения «смысл/ средство» для техники распредечивания.

Литература

1. Декарт Р. Избранные произведения. М., 1950.
2. Жирмунский В. М. Очерки по истории классической немецкой литературы. Л., 1972.
3. Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. М., 1984.
4. Лихачев Д. С. Связь всех связей // Литературное обозрение, 1979, 1.
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.
6. Молдавская Н. Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественного произведения. М., 1964.
7. Нарский И. С. Проблема противоречия в диалектической логике. М., 1969.
8. Прозерский В. В. Позитивизм и эстетика. Л., 1983.
9. Фризман Л. Г. Образ в языке «Манифеста коммунистической партии» // Изв. АН СССР, отделение литературы и языка. Том 27. Вып. 3. М., 1968.
10. Fische-Lichte E. Zur Konstitution asthetischer Zeichen // Asthetik und Semiotik. Tubingen, 1981.
11. Frege G. Uber Sinn und Bedeutung // Zeitschrift fur Philosophie und philosophische Kritik. 1892. B. 100. N 1.
12. Hoffmann M. Zur Erfassung der stilistischen Bedeutung von Phraseologismen // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl Marx Universitat Leipzig, Gesellschafts-Sprachwissenschaftliche Reihe. 1981. V. 10, N 5.
13. Kermodé F. Essays on fiction, 1971—82. London, 1983.

Реактивация

Следы значащих переживаний как одного из элементов наличного опыта реактивируются при пробуждении рефлексии, что приводит к формированию предметного представления. Человек не всегда актуально готов назвать свои переживания, вербально отчитаться о них. Лишь какая-то доля значащих переживаний выступает для того или иного индивида как осознанные и обозначаемые словами. Значительно чаще встречается в жизни индивида и не обозначенное, актуально не осознанное переживание, но при этом оно интенционально, направлено на некоторый топос духа (онтологической конструкции как высшего проявления субъективности). Рефлексия, фиксирующаяся в поясе мД, связана с «усмотримым и переживаемым образом» (предметным представлением). Если для психологии «образ» есть реактивация прежних раздражений, то для филологической и педагогической герменевтики, «образ» есть рефлексивное возобновление и, главное, рефлексивная перестройка (= действие) части рефлексивной реальности, возникшего как благодаря дорефлексивному опыту, так и — генетически позже — благодаря опыту рефлексивных актов.

«Если реципиент как языковая личность не владеет даже уровнем 1 языковой личности (уровень правильности), то может возникнуть положение, при котором вообще не будет даже передано сообщение о том, что Люба хочет стать артисткой (эстрадной певицей), поскольку наличная ситуация не приведет к реактивации известной каждому взрослому, хранящейся в его памяти ситуации (в виде образа «Маленькая девочка мечтает стать артисткой»). Сама эта реактивация требует рефлексивного акта. Если же уровень 1 языковой личности достигнут и актуализирован, то все компоненты сообщения будут получены, т. е. произойдет семантизация всех компонентов сообщения:

- Люба сначала не хочет отвечать на вопрос;
- затем Люба соглашается отвечать на вопрос;
- становится известно, что Люба хочет стать артисткой.

Будет замечено также, что Люба неправильно произносит слово «актриса». Если представить взрослого, который имеет только такое развитие языковой личности, то его положение можно определить так: он принимает сообщение, но не может построить «другого текста», т. е. не может стать в положение интерпретатора (а следовательно — и воспитателя). Разные части совокупного сообщения выступают как отдельные сообщения, и вообще нет никакой существенной связи между предложениями, например, между „Не скажу“ и „Буду актриса“. Текст понят как совокупность сообщений, но не как дискурс, оцениваемый и интерпретируемый по единому плану. При таком положении взрослого реципиента он принимает образ наличной ситуации, не выходя за пределы чувственно-конкретного, не видит в данной ситуации никакой общности с другими социально релевантными ситуациями и, в сущности, принимает сообщение, не понимая текста.» [Богин ОСП]

Реальность рефлексивная

На вопрос о рефлексивной реальности Г. И. Богин отвечает, что это «душа», отстойник опыта. Это и есть главная рефлексивная реальность, в которой хранится опыт. Рефлексивная реальность играет разную роль в дискурсивной («ученой») и недискурсивной («неученой») рефлексии (см. Рефлексия). Отличие «неученой» рефлексии от «ученой» заключается в способе обращения к рефлексивной реальности и в способе выхода в рефлексивную позицию как одну из позиций деятельности. В «ученой» рефлексии

способ обращения к опыту, составляющему рефлексивную реальность человека, происходит, как правило, осознанно, и рефлексивная реальность сознательно таксономизируется. Соответственно, выход в рефлексивную позицию очень отчетливо переживается. В обыденной же рефлексии обращаются к рефлексивной реальности, никак ее не таксономизируя, а выход в рефлексивную позицию хотя несомненно и происходит, всё же настолько редко переживается в качестве такового, что в большинстве случаев реципиент не в состоянии отличить собственное понимание от простого смыслового восприятия текста.

Поскольку человек таков, какова прожитая им жизнь, именно это прожитое и составляет его рефлексивную реальность. При интерпретации рефлексия обращена на понимание, она позволяет задействовать всё большее число онтологических картин, хранящихся в опыте, в рефлексивной реальности, что и приводит к углублению понимания благодаря интерпретации.

Одна из техник понимания группы техник усмотрения и построения смыслов называется Актуализация знаний (поиск их в рефлексивной реальности как «отстойнике опыта») для связывания знания с тем, что понимается.

Рефлексия — фактор деятельности, от которого зависит, какие именно идеальные реальности (реальности сознания) будут усмотрены в тексте в условиях процесса распремечивающего понимания как момента освоения содержательности текста. Рефлексия же состоит из актов, в которых эта содержательность становится постигаемой, т. е. поддающейся освоению [4: 20].

Когда смыслообразующая рефлексия обращается на онтологические картины нашего опыта (рефлексивную реальность), появляются ноэмы — «интенциональные сущности», т. е. наиболее дробные идеальные образования, способные формировать смыслы как системы. В этих системах осуществляется внутренняя согласованность устойчивого ядра смысла [11].

Если понимание состоит из нозэм как результатов обращения рефлексии на элементы рефлексивной реальности, то, видимо, человек становится понимающим постольку, поскольку он имеет какую-то нозематику — одновременно широкую и в определенной мере упорядоченную. Нет никакого экспериментального и „объективного“ способа исчислить число онтологических картин в «отстойнике опыта» того или иного человека, пересчитать нозэмы, возникающие при интенциональном обращении на эти картины, возвращаемые нам рефлексией, установить систему смыслов, «заключенных в душе» того или иного человека. «Богатство души» потому не поддается экспериментальному изучению и выяснению, что эксперимент не открывает идеальную реальность, а *делает* ее. Поэтому позитивная психология ничего не может знать о смыслах [7: 109].

Гуссерль считал, что настоящая, подлинная психология, во-первых, не будет различать смыслы, возникшие «от реальности» и «от фантазии», во-вторых, она будет лишь описывать идеальные реальности, не стараясь уловить их «объективность». Смыслы («феномены сознания») не стоят на месте в ожидании «объективного эксперимента», а постоянно *текут*. У них нет «природы», но зато есть сущность, которую можно описать словами. Гуссерль полагал, что настоящая психология есть описание на основе прямого усмотрения. Чтобы возникла нозема, рефлексия должна быть обращена куда-то, и это «куда-то» есть онтологическая конструкция, реальность того мира экзистенциальных смыслов, в котором живет человек.

Рефлексия, приводящая человека к субстанциальности понимания, есть действие (связана с изменением материала онтологических картин), а не самотечная психическая процедура. Рефлексия восстанавливает «известное нам» не в том виде, в каком оно впервые стало известно: ведь при первом (имеющем характер момента процедуры) знакомстве со смыслом (да и со словом, с ве-

щью и т. п.) мы выхватываем лишь некоторую грань усмотримого, и именно рефлексия начинает продвигать нас от процессуальности к субстанциальности и от грани понимаемого к целому понимаемому. «„Знакомое“ только благодаря узнаванию достигает своего истинного смысла и выказывается как то, что оно есть. В качестве узнанного оно обретает фиксированную сущность, освобождается от аспектуальной случайности» [2: 161]. Это правило действительно для рефлексии не только у реципиента, но и у продуцента текста, вообще для соотношения между осваиваемой реальностью и ее представленностью в тексте, в изображении, во всяком материале для распремечивающего понимания. Так, «только благодаря изображению первообраз становится перво-Образом, т. е. только изображение делает представленное им собственно изображаемым, живописным». Как отмечает Гуссерль [8: 122—123], прежний опыт забывается, но не исчезает бесследно: он просто латентен и пассивен в рамках рефлексивной реальности. При пробуждении рефлексии он оживает и реализует горизонт (т. е. происходит растягивание смысла), причем не так, как это случилось бы по времена появления опыта. Рефлексивная реальность образуется как бы «бессознательно»: ведь многое замечается человеком и входит в рефлексивную реальность без внимания. Это — «горизонт недетерминированной реальности» [6: §27], дающий основание для обыденной («неподотчетной») рефлексии и «интуитивного начала» в процессе понимания, равно как и для всего Hintergrund человеческой души [6: §35]. Получается так, что некоторые переживания пережиты субъектом, но не замечены им [6: §81—88].

И смыслы, и содержания (последнее — это предикации в рамках пропозиционных структур) нельзя было бы освоить или построить, коль скоро вовне-идуший луч рефлексии не был бы обращен на рефлексивную реальность — хранилище опыта. Существовавши, что рефлексивная реальность, вырастающая из жизнен-

ного опыта человека, оказывается особенной у каждого конкретного индивида, поскольку каждый индивид по-своему переживает мир и по-своему усваивает его. М. Мерло-Понти [9: 70—71] писал: «Все мое знание мира, даже *мое научное знание*, получено из моей собственной особой точки зрения или из некоторого переживания мира, без чего символы науки оказались бы бессмысленными». Наука, как она отпечатывается в рефлексивной реальности, вторична по отношению к опыту базовых переживаний. Наука лишь *объясняет* это первичное и меняет отношение к нему. Ego — пусть и выросший из опыта — абсолютный источник всего «моего мира». Иначе говоря, никакой рефлексивной реальности ни у кого не было бы, если бы эта реальность не выростала из индивидуальной (и социальной) жизне- и мыследеятельности. Направленная рефлексия как раз и обеспечивает возврат к тем смыслам, которые предшествуют научному знанию; поэтому прав был Гуссерль, призывая двигаться «назад к вещам». Ведь предметное представление о лесе и речке уже начало смысла, и обыденная рефлексия возвращает нас к этим вещам, превратившимся в нашем сознании в смыслы. Направленность рефлексии на «вещи» и «смыслы» — средство преодолеть отдаленность смыслов от меня.

Рефлексивная реальность (точнее — то в ней, что разделяется многими людьми) по-другому называется сознанием, и смешанный характер онтологических картин, да и всего индивидуально-го мира, творимого сознанием, может быть источником определенного скептицизма. «Достаточно закономерно возникает образ сознания как некоторого „резервуара“, своеобразного хранилища, а если с сарказмом и иронией — то кучи, мусорной корзины или свалки. Кстати сказать, именно последнее мы всегда подразумеваем и в обычном словоупотреблении, когда говорим о путаном сознании <...> Организованности сознания в отношении друг к другу могут выступать и как противоречивые, и как взаи-

модополняющие, совместимые и несовместимые, зависимые и независимые, в самых различных типах обусловливания и т. д. и т. п. — и все это в одном, произвольно взятом, индивидуальном сознании <...> Сознание выступает как организованное и неорганизованное одновременно» [1: 6].

Рефлексивная реальность — это лишь организованное сознание, т. е. такое, на организованности которого может быть направлен вовне-идущий луч рефлексии, что и закладывает основания интенциональности, дающей нозмы, затем — ситуации, затем — смыслы. Как отмечает далее Н. Г. Алексеев, онтологические конструкции в индивидуальных сознаниях можно представить только в рамках *многослойности*: «Одно дело, когда отпечатывается склеенное, сращенное с предметностью, представление, и другое, когда отпечатывается *сам путь движения*, „взятие“ данной предметности. Объективируясь в сознании, эти два отпечатка будут играть в нем весьма различные роли, обслуживать различные функции» [1: 8].

Второй способ перехода результатов мыследеятельности в организованности рефлексивной реальности как раз и строит приспособленную к интенциональным актам рефлексивную реальность. Первым же способом строится база для ассоциирования, а не для рефлексии. По второму способу человек получает возможность строить смыслы на основе восстановления приемов обращения к тем или иным наборам средств выражения, т. е. приемов интенциональности средств выражения. Такая интенциональность результативна, пока не исчерпан «смысловой ресурс онтологии» [3: 81]. Разумеется, в опыт, составляющий рефлексивную реальность, входят не только образцы средств текстопостроения, не только представления, но и «основные фоновые убеждения» (Гуссерль). Первые — след опыта фиксаций рефлексии в поясе М-К, вторые — след опыта фиксаций рефлексии в поясе мД, третьи — след опыта фиксаций рефлексии в поясе чистого мышле-

ния (М). Все производство текстов может трактоваться как выбор интенционального объекта.

Вопрос о составе рефлексивной реальности и онтологических конструкций — это важнейшее инобытие вопроса о субстанциальности понимания. Этот состав (*Phenomena*, по Гуссерлю) находится в субъективности как «сознание чего-то». Одна из наук для описания смыслового материала внутри человеческой субъективности — это филологическая герменевтика, имеющая ту особенность, что она работает на предметных образцах смыслов, поскольку для нее смыслы существуют не как вообще существующие, а как существующие в опредмечивающих их средствах. Весь этот материал может изучаться, определяя наш подход и к процессам речевого воздействия (включая воздействие художественное), и к процессам понимания, но это изучение возможно только в том случае, если оно не будет испорчено рецидивами философского натурализма. Люди имеют разный опыт, разную рефлексивную реальность, разные «души» вообще, и интенциональность — отношение субъекта, живущего в мире смыслов, к смыслу как объекту. Если же переживание не интенционально, а является лишь компонентом «настроения», не направленного ни на что, то мы имеем не смысл, а лишь эмотивное состояние [10: 259—270]. Изучение последнего очень важно, тем более что вообще все умственные действия протекают на фоне эмотивных неинтенциональных состояний и как-то окрашиваются ими (см. Расклеивание эмоции и чувства).

Рефлексивная реальность состоит из онтологических картин, следов прожитого опыта — и предметного, и текстового, и смыслового и метасмыслового. Состав рефлексивной реальности сложен и индивидуален: каждый интенциональный акт оставляет свой след и меняет этот состав, обогащая его новыми смыслами и метасмыслами, но граница рефлексивной реальности продолжает

пополняться все новыми и новыми смыслами — это и есть то, про что говорят «живая душа».

Если воспользоваться базовой схемой мыследеятельности [5], можно представить весь духовный мир как рефлексивную реальность, состоящую из трех поясов. Пояс мыследействия (мД) репрезентирует опыт предметных представлений (реальная действительность); пояс М-К (мысль-коммуникация) репрезентирует опыт действий с собственно тестовым материалом (коммуникативная действительность); пояс чистого мышления (М — действительность чистого мышления) репрезентирует опыт действий посредством невербальных (хотя и поддающихся вербализации) схем, парадигм, также карт, таблиц, графиков, чертежей, сюда же попадают схематически и парадигматически представленные знания о закономерностях, законах, категориях.

Как известно, содержанием поясов оказываются реальные и потенциальные точки фиксации (объективации) рефлексии. При фиксации рефлексии происходит переход рефлексии в одну из своих ипостасей (инобытий). Такими инобытиями являются решение, собственно человеческое чувство, проблематизация, оценка и пр. но здесь нам более всего интересна одна ипостась — понимание как организованность рефлексии.

Каждый тип понимания организуется из типологически соответствующего материала рефлексивной реальности: семантизирующее понимание — из рефлексии над опытом вербальной памяти, когнитивное — из рефлексии над опытом знания и познавательного процесса, распредмечивающее — из рефлексии над опытом значащих переживаний, равно как и над опытом оперирования текстовыми смыслами в ранее читанных и слышанных речевых произведениях. Грани между этими «разделами души» не являются непроницаемыми, однако каждый рефлексивный акт, существенный для понимания текста, сопряжен с задействованием опыта определенного типа.

Рефлексия течет не прямо как связка опыта и образа, а через онтологические картины, составляющие рефлексивную реальность. Последняя есть схематизация, упорядочение, а то и результат дискурсивного обдумывания пережитого опыта. Вовне-идущий луч рефлексии использует онтологические картины рефлексивной реальности, а вовнутрь-идущий луч создает условия для их появления. Для этого вовнутрь-идущий луч строит особое и возвышенное перевыражение опыта — «дух» человека, его онтологическую конструкцию. По Гуссерлю, рефлексивная реальность (*Lebenswelt*) первоначально имеет пассивный гнозис, складывающийся из переживания (проживания) перцепции. Уже и такая рефлексивная реальность обладает огромной сложностью в презентации расположения объектов во времени и пространстве. Она имеет свою тематизацию, без которой нельзя понять и научную, рационально составленную тематизацию. Последняя построена на основе обыденной. Поэтому гуманитарная наука невозможна без философской рефлексии над *Lebenswelt*.

Рефлексивную реальность трудно представить, это целый мир — как в человеке, так и в человеческом сообществе. Можно условно построить такую схему рефлексивной реальности — по типологии онтологических картин:

1. Онтологические картины социальности, данной в памяти о знаковых средствах.
2. Онтологические картины социальности, данной в памяти о принятых в данном языковом сообществе означаемых, соответствующих знаковым средствам.
3. Онтологические картины культуры как предметно-опытного знания, трудовых навыков, трудового опыта и т. п.
4. Онтологические картины культуры, данной и фиксированной в понятиях, суждениях и умозаключениях.
5. Онтологические картины индивидуальной субъективности человека, данной в жизнедеятельностных значащих

переживаниях, смыслах, отношениях, оценках и установках.

6. Онтологические картины индивидуальной и социальной субъективности, включающие и опыт рефлексирования над собственными значащими переживаниями.

Вовне-идущая рефлексия пересекает слои рефлексивной реальности, на выходе из рефлексивной реальности появляются ноземы как минимальные смысловые единицы, способные обеспечить и интенциональность переживания, и интендирование топосов в онтологической конструкции субъекта.

Литература

1. Алексеев Н. Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии. 1991. № 1.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1988.
3. Корниенко Н. Г. К метафизике понимания // Вопросы методологии. 1991. № 1.
4. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Проблемы семантики. М., 1974.
5. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник — 1986. М., 1987.
6. Husserl E. Ideen zu einer reinen Phanomenologie und phanomenologischen Philosophie. B. 1. Haag, 1950.
7. Husserl E. Phenomenology and the crisis of philosophy. New York, 1965.
8. Husserl E. Experience and judgment. Hamburg, 1973.
9. Merleau-Ponty M. What is phenomenology? // European Literary Theory and Practice. New York, 1973.
10. Scheler M. Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Bern-Munchen, 1966.

11. Tragesser R. S. Phenomenology and logic. Ithaca, 1977.

Реальность субъективная текста

Вопрос о субъективных реальностях текста — это вопрос о том, что в тексте может содержаться, и о том, как эту содержательность следует осваивать, и о том, как оптимальные способы этого освоения можно распространить. Внимание к опредмеченным в тексте смыслам, в том числе очень частным и дробным, усугубилось в филологической герменевтике XX века не без влияния Эдмунда Гуссерля. Значащие переживания (под названием „интенциональные чувства”) типа «убедительность того-то и того-то», «подозрительность в отношении достоверности того-то и того-то» были противопоставлены «не-интенциональным» низшим эмоциям [9: 50], т. е. были положены начала классификации идеальных реальностей.

Художественный текст выступает как опредмеченная субъективность, в системе его материальных средств усматриваются опредмеченные реальности сознания, сложившиеся в деятельности человека идеальные реальности, смыслы, коррелятивные со средствами текста. Понимание такого текста выступает как частный случай распремечивания, т. е. усмотрения субъективных реальностей (моментов деятельности) при восприятии материальных средств текста. Трактовка текста при таком подходе позволяет изучать процессы понимания либо текстов культуры в целом, либо отдельной разновидности текстов культуры (например, живописи, вербального литературного текста и т. п.), что делает филологическую герменевтику частным случаем герменевтики культуры.

Э. Гуссерль показал, что идеальные реальности, опредмеченные в текстах культуры, образуют открытую систему и при этом поддаются типологизации. Далее выяснилось, что идеальные реальности (смыслы) «интенциональны», т. е. обращены на объект,

что вместо ограниченного набора опредмеченных идеальных конструктов («любовь», «воспоминание» и т. п.) дает неограниченный набор опредмеченных смыслов.

Далее, стало ясно, что идеальные реальности такого рода, опредмеченные в тексте, могут по-разному подвергаться рефлексии. Они могут либо стать предметом знания, либо средством *реактивации* собственных переживаний реципиента, зависящей от «горизонта понимания», либо средством *провоцирования* новых переживаний.

Ж.-П. Сартр [11] даже говорит, что читать — это как бы присутствовать в театре, находиться «в присутствии мира», каковым является художественная реальность произведения. Такие миры отличаются от миров материальных, но они также субстанциальны — в том отношении, что требуют понимания как субстанции. Состоя из идеальных реальностей, эти миры как бы забыли о своей «вторичности» и ведут себя так, как если бы они обладали абсолютной «первичностью».

Поскольку интенциональная рефлексия перевыражает не «объективные факты», а смыслы, в действовании для понимания осваивается огромная множественность опредмеченных в тексте и очень плотно поставленных смыслов, что может приводить к «сотворению альтернативных миров» — смысловых систем, имеющих для того или иного читателя очень большую важность вне зависимости от той реальности, которая была представлена в тексте его автором.

Кант называет схемообразование «синтезом» [З: 173], когда трактует «присоединение различных представлений друг к другу и понимание их многообразия в едином акте познания». Синтез есть «первое, на что мы должны обратить внимание, если хотим судить о происхождении наших знаний». Синтез имеет рефлексивный характер: *cogito* сопровождает «все мои представления: все многообразное в созерцании имеет... необходимое отношение

к cogito в том субъекте, в котором это многообразное находится» [там же: 191—192]. Синтез обусловлен тем, что «микрокосм, данный нам в литературном произведении, основан на трансцендентальной структуре обыденного переживания и в свою очередь освещает эту трансцендентальную структуру» [10: 86]. Этот микрокосм и есть реальность текста, текстовая реальность, а где-то — и научно-познавательная реальность, где-то — и художественная реальность. Эта реальность строится на том, что метаединицы противостоят элементарным смыслам и средствам в тексте. Элементарные смыслы и средства создают «закрытость текста», то есть делают так, что в тексте есть «только то, что в нем есть», тогда как метаединицы создают «открытость текста», т. е. делают так, что в понимаемом тексте появляется отнюдь не только то, что можно усмотреть из корреляции смыслов и средств, и не только то, что можно добавить к этой корреляции.

Диалектичность художественной идеи приводит к тому, что произведение искусства образует не простую копию реальной действительности, а особую реальность — художественную [6: 17]. Эта реальность осваивается не в понятиях, а, по выражению Маяковского, в «чувствуемой мысли» [5: 265].

Реальность, представленная в тексте, столь многогранна, что даже очень успешное построение одной схемы действия не приводит человека к всесторонности понимания текста. Схемобразование выполняет, среди прочих, и задачу функционального ограничения в понимании.

Художественная реальность не тождественна системе понятий. Процесс опредмечивания идет на фоне актуализации художественной реальности в сознании реципиента [1]. Художественная реальность строится по принципу выражения общего в единичности. Схемы действия показывают, каким образом в тексте вычленяется «общее как принцип связи в особенном» [там же: 17].

Подлинно художественный текст говорит *о своей* художественной реальности.

Вопрос о специфическом характере художественной коммуникации в текстах культуры исторически восходит к Гердеру (см. [2: 31]). Позже было открыто множество черт существования художественной реальности. Например, Л. Г. Фришман [8: 210] отмечает, что «воплощение общего через единичное, конкретное обязательно включает в себя эмоциональное осмысление объекта, особенность художественного мышления». При этом есть и такой признак художественной реальности, как взаимопроникновение формы и смысла в текстах для распремечивания (см. [7]), что делает тексты для распремечивающего понимания текстами на «специально организованных языках» [4: 9].

Литература

1. Восканян А. В. Методологические и гносеологические аспекты семиотического анализа художественного отражения: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Ереван, 1983.

2. Жирмунский В. М. Очерки по истории классической немецкой литературы. Л., 1972

3. Кант И. Критика чистого разума // Соч. в 6 т. Т. 3. М., 1964.

4. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.

5. Маяковский В. В. Выступление на диспуте о задачах литературы и драматургии // Полн. собр. соч. в 13 т. Т. 12. М., 1959.

6. Перишвили О. Д. Проблемы «нон-финито» в искусстве. Тбилиси, 1982.

7. Прозерский В. В. Критический очерк эстетики эмотивизма. М., 1983.

8. Фришман Л. Г. Образ в языке «Манифеста коммунистической партии» // Изв. АН СССР, отделение литературы и языка. Том 27. Вып. 3. М., 1968.

9. Husserl E. Fünfte logische Untersuchung. Hamburg, 1975.

10. Natanson V. Literature, philosophy and social sciences. The Hague, 1962.

11. Sartre J.-P. L'imaginaire. Paris, 1940.

Редукция феноменологическая

Феноменологическая редукция (феноменальная редукция; см. концентрация) рассматривается как одна из ведущих техник понимания. Эта техника тесно связана со схематизацией, экспектацией и индивидуацией как другими ведущими техниками понимания текста.

Феноменологическая редукция — «уход в альтернативный мир» текста. Техника подробно описана Э. Гуссерлем.

Для осуществления «**феноменальной редукции**» надо «взять действительность за скобки» и «жить в той действительности», которая образует «мир этого текста». Дело касается особой формы переконцентрации установки (от неактуального для понимания материала к актуальному для понимания), при которой возникает своеобразное субъективное состояние реципиента, программируемое данным текстом. Такие явления очень распространены при оперировании текстами культуры. Например, актер, к которому по роли обращаются как к Дону Карлосу, не занимается в момент этого обращения деятельностью припоминания того несомненного и объективного факта, что час назад к нему столь же адекватно обращались как к Сергею Петровичу Смирнову. Аналогичным образом школьник, зачитавшийся текстом романа Вальтера Скотта «Айвенго» и услышавший просьбу бабушки сходить в магазин за хлебом, отрывает глаза от книги и несколько секунд находится в подобии «сумеречного состояния» от удивле-

ния, что перед ним не средневековые рыцари, а его современные родственники. Во многих герменевтических ситуациях эта форма практического художественного абстрагирования реципиента — такая же «рамка» для ряда конкретных техник понимания, как распредемчивание форм текста или реактивация прошлого опыта переживаний.

Даже и после смерти Э. Гуссерля, при распространенности сочинений и взглядов лишь его не столь значительных последователей, **феноменология** служит основанием для единственного сообщества авторов, специально занимающихся идеальными реальностями. Эта тематика очень существенна для развития как филологической герменевтики, так и некоторых других дисциплин, особенно педагогики. Без **феноменологии** текста невозможно построить типологию понимаемого (в том числе вызывающего трудности понимания) художественного текстового материала.

Это тем более существенно сейчас, на рубеже XX и XXI веков, когда тексты всех видов искусства дают смыслы очень уплотненно и поэтому во множестве случаев ограничивают роль средств *прямой номинации*, простого знакового наименования идеальных реальностей, релевантных для организации понимания. В традиции классической художественной литературы эта линия начинается с Достоевского и Диккенса.

При понимании по схемам действия схемообразование может втягивать реципиента в **феноменологическую редукцию**, но оно же может выводить реципиента за пределы схемообразования, в еще одну рефлексивную позицию. Схема как источник экспектаций сводит материал текста в парадигму, но схема как источник нарушений экспектации не позволяет парадигме быть слишком (аномально) большой, мешающей свободному разнообразию материала. Соотношение этих двух функций схем действия — одно из оснований гармонии текста — источника **феноменологической редукции** как важной техники понимания.

Референт

Ведущее положение смысла в герменевтических ситуациях не может трактоваться как отказ от положения о наличии **референтов** у семантических единиц. **Референция** есть, конечно, не только у словарных значений, она есть и в тексте, но нормальная рецепция текста имеет смысловой характер. **Референция** в тексте отличается от **референции** вне текста. Когда в тексте один раз говорится, что «Этот стол — часть мебелировки», а другой раз говорится, что «Стол — предмет мебели», то слово «стол» имеет два десигната, тогда как денотат — только один [31: 36].

Вкупе с содержанием смысл образует весь состав интеллектуальных актов — содержательность. Тем не менее смысл как особый, отличающийся от содержания, значения и многого другого конструкт пока еще недооценивается в научной литературе, где до сих пор имеет место *архилексематическое употребление* слова «смысл» (Sinn, sense, sens) для обозначения разнообразных конструктов: **референта**, значения, полисемии, содержания, художественной идеи, нового в содержании, нового в смысле, метасмысла, метаметасмысла (металогизма типа «трагическое») и т. п.

Фреге был первым, кто противопоставил смысл (он назвал его мыслью) и **референцию** (отнесенность знака к означаемому). Представление об истинности было приписано референции. По Фреге, имена обозначают (*bedeuten*) значение и выражают (*ausdrucken*) смысл. Имя «Наполеон Бонапарт» имеет и значение, и смысл, «Пегас» — только смысл.

Экстенционал (**референция**) — это *область предметной приложимости* для единицы языка, особенно же для слова. Для предложения это есть область логической валентности [5]. Значение — это *экстенсия* (распространение) предиката на индивидуы

При предикировании выполняются две задачи: во-первых, **референция**, т. е. указание на предметную отнесенность единиц,

во-вторых, введение собственно *значения*, которое А. Р. Лурия [7: 51] рассматривает как «функцию выделения отдельных признаков в предмете, обобщения их и введения предмета в известную систему категорий».

Оперирование смыслами и знание значений — две разные половины также и языковой личности. Эти половины не симметричны: **референциальные** процедуры — это не смыслы в операциональном обличье, а смыслы — это не лингвистические формулировки процедур идентификации [25]. Не все, что имеет значение, имеет смысл. Не все, что имеет смысл, имеет значение. Например, в слове-предложении «Ой» смысл есть, **референта** нет. В слове «если» есть значение, но тоже нет референта. В словосочетании «в то время как» референт есть («время»), значение есть, смысла нет.

Значения небезразличны к той «материи», которую они обозначают, — к **референтам**, тогда как смыслы могут быть безразличны к тем значениям, с которыми они соотносительны. Смысл действительно соотносителен со значениями, **референциями**, но значения, коррелирующие со смыслами, могут быть *любые*. Стабильность смысла — не в «привязке» к значениям или **референтам**, а в статусе «самой всеобщности, в статусе тематического объекта для интенционального акта» [18: 15].

Таким образом, значение, денотация, **референция**, экстенционал — это область проникновения в содержательную сторону языковых знаков, это *знание знаков*, тогда как в смыслах определено *понимание ситуаций*.

Смысл первичен по отношению к значению: смысл включает в себя способ данности (*Art des Gegebenseins*) **референта** и таким способом конкретно детерминирует значение [22].

Р. Шляйфер [32: 25] подробно развертывает систему взглядов на этот вопрос: значение — не просто денотация и **референция**,

но и комплексный объект восприятия, его причина и следствие, познание субстанции и отношения.

Индивид не может знать всего, что он хотел бы знать, и не может познать всего, что он хотел бы познать. Вот тут и должно приходиться на помощь понимание — вооруженное техниками понимания и способное рефлексировать само над собою. Первый плод этой рефлексии — усмотрение типов понимания, покрываемых широкими категориями: понимание семантизирующее, то есть приписывающее знаку некоторый **референт**; понимание когнитивное, то есть позволяющее увидеть связи и отношения в кругу множества **референтов**; понимание распредечивающее, позволяющее восстановить СМД-ситуацию и мир смыслов продуцента текста.

Декодирование как техника понимания приписывает знаку его **референт**, позволяя на этом основании усмотреть значение.

Предикации, из которых составляется содержание, не исчерпывают субстанции понимания: существуют еще и смыслы, которые могут быть важнее содержаний для автора и для реципиента; в таком случае смыслы составляют главное, а содержания — необходимый фон смыслов. Этот фон состоит из текстовых средств, соотносительных с **референциями**, необходимыми для когнитивного понимания. Эти **референции** (денотации) координируются в качестве представлений при когнитивном понимании. Для этого нужно, чтобы представления (**референции**) выступали в группах, а также упорядочивались синтагматически (путем наращивания). Эта упорядоченность и есть предусловие понимания смыслов.

Нет никакого единого алгоритма перехода понимающего субъекта от текстовой структуры (носительницы содержаний в силу своей не-игровой способности выступать как средство предикторирования референций) к актам рефлексии, перевыраженной в своей ипостаси — импликациях, в которых сугубо игровым способом

скрыт смысл того содержания, которое номинировано прямо [16]. Изучение игровой стороны коммуникации до сих пор затруднено неразличением содержаний и смыслов. Так, связь между носителями **референций** до сих пор принимают за «смысловую структуру сообщения». Однако **референциальная** функция по-разному реализуется при построении пусть даже и содержания, коль скоро это построение выполняется в рамках разных грамматических конструкций. Например, содержание может иметь весьма различную меру «**референциальной** непрозрачности» [35].

В игровом текстовом материале одновременно существуют два признака: (1) материал **референциален**, то есть соотносителен с какими-то представлениями о реальности; (2) материал рефлексивен, то есть соотносителен с миром смыслов и с набором онтологических картин в ситуации действия реципиента.

Содержание — это «информация», то есть нечто инвариантное по отношению к свойствам ее носителя — за исключением свойства языковых единиц выполнять **референциальную** функцию.

Передача или построение содержания начинается с *указания* на **референт** текстовой единицы, входящей в пропозицию. **Референт**, денотат, экстенционал — первая сфера создаваемого и воспринимаемого идеального. Вторая сфера — сигнификат, интенционал. **Референция** соотносительна с первой из двух сфер, смысл — со второй. Слово «значение» (meaning) в русском иногда (и необоснованно), в английском — почти всегда, употребляется и как относящееся к экстенционалу, и как относящееся к интенционалу [11: 11].

Содержание зависит от значений. Значение есть не только **референция**, но и **референциальный потенциал** — то множество ситуаций, к которым данный знак приложим [1: 147]. Приложимость единицы в качестве предиката также зависит от **референциального** потенциала. Чем больше **референциальный** потенци-

ал, тем богаче значение, что каким-то образом может сказываться и на развертывании как содержания, так и смысла.

Не всякое **референциальное** построение предикативно: **референций** больше, чем пропозиций. И отдельные слова, и предложения типа «Это — лошадь» — не пропозиция. В последнем случае пропозиции нет, поскольку нет аргумента. Однако **референциальность** есть. В сущности, **референциальная** функция содержания имеет место даже тогда, когда... нет никакого еще содержания! Поэтому способность указания на **референт** часто принимают за нечто «содержательно важное», хотя дело касается только того, что номинации заучены, т. е. есть рефлекс, а отнюдь не обязательно рефлексия.

Понять, кто послужил прообразом портрета, или понять, что же изображено карикатуристом из действительных событий его времени — это **референциальный** акт, реализация **референциальной** функции содержания. Содержание может подтверждать **референциальность**, модальность, прагматичность, помогает устанавливать таксономию.

Содержательный материал может трактоваться в системе **референциальности** (субъект понимания хочет знать, как соотносится знание с «объективной действительностью», с тем, что ему «известно по знакомству», он сверяет описание с известным «по знакомству»).

Факты — это **референты** пропозиций, материал когнитивного понимания. В этой связи «предложение — это модель действительности, как мы ее воображаем»... Нетождественность факта и ситуации отметил уже Витгенштейн в «Логико-философском трактате», а первым, кто отметил, что факт есть *истинная* пропозиция, был Р. Карнап [19: 28]. Вне пропозиций понятие «факт» не является необходимым [28]. Ситуация, положение вещей — это **референт** пропозициональной функции, т. е. *возможный факт* (типа «что Володя виноват»). Действительный же

факт *привязан к параметрам* определенной ситуации. Неразличение факта и положения дел приводит к непониманию, неусмотрению содержаний.

Поль Рикёр [29: 19] пишет: «„Что“ дискурса — это его смысл, „о чем“ — его **референция**». Разница такова, что одно превращается в другое. Превращение «о чем» во «что» уже описано, ниже скажем о превращении «что» в «о чем». Когнитивное понимание есть и понимание содержаний, и начало смыслов — в виде указания на применимость смысла к определенному множеству **референтов** [30]. В свою очередь, распрямляющее понимание в своем действовании с **референтом** перестает соответствовать внетекстовой действительности [23: 199].

Говоря о содержании целого текста, принимаемого за некую макропозицию с совокупной предикацией, необходимо вернуться к тем «функциям», которые рассмотрены в отношении единичной пропозиции. Если делать такой возврат, то надо начать с **референциальной** функции. В целом тексте референты, в отличие от индивидуальных пропозиций, имеют не лингвистические, а металингвистические функции. Металингвистическая категоризация **референтов** определяет — *с содержательной стороны* — целые литературные направления. **Референциал** (то есть метасодержание) бывает зависящим от обстоятельств (реализм, натурализм) или трансцендентным (романтизм, символизм). Так обстоит дело с **референциальностью** при ее рассмотрении в целом тексте — цепочке пропозиций сравнительно с **референциальностью** пропозиции индивидуальной.

Построение Г. П. Щедровицким наиболее точного, полного и богатого определения смысла создает благоприятные условия для того, чтобы данное определение легко в основу построения *понятия* «смысла». Для этого, разумеется, надо привлечь все другие рациональные определения, имплицитным образом входящие в определение Г. П. Щедровицкого. Все определения и трактовки,

которые восходят к Готтлобу Фреге — первооткрывателю (1892 г.) принципиального различия между **референцией** и смыслом. До Фреге смысл также определялся. Так, стоики определяли *смысл слова* как выраженную в нем *мысль* [26]. Г. Фреге [22: 29] высказался об *объективности* смысла — в отличие от представления и указал на то, что слово *выражает* (*drueckt aus*) свой смысл и *обозначает* (*bedeutet* или *bezeichnet*) свое значение [там же: 31]. По учению Фреге, разные смыслы обращены на один и тот же *онтологический референт*, взятый в качестве десигната.

Смысл, содержание, значение всегда различимы. Смысл стоит особняком. Как отмечает Э. Гуссерль [24: I: § 12], **референт** не может совпасть со смыслом, что же касается «содержания», то оно не входит ни в смыслы, ни в метасмысл. Оно — состав частей, в реальном тексте — состав предикаций.

Если для содержания существенна граница предложения как граница пропозиции, то смысл этих границ не знает. *Пространство смысла* и есть место смысла, причем пространство смысла поддается растягиванию, расширению, вообще — варьированию. В этом пространстве смысл имеет и **референцию** — свой идеальный объект, на который обращена рефлексия. Этот объект возникает при соотнесении единиц текста реципиентом, *строящим* синтаксис произведения.

Смысл не предикативен, тогда как собственно пропозиции непременно содержат предикацию, причем способы предикирования различны — утвердительный (ассерция), отрицательный (негация). Единицы пропозиции соотносительны с **референтами**, денотатами [12: 26]. Содержание есть представленная в тексте ситуация, а это значит, что мы можем построить его образ.

Смыслы — источники значений, при этом важно, что каждый смысл — источник максимум одного значения (одного **референта**) [24: I: 12]. Оперирование смыслами и знание значений — две разные половины языковой личности. Эти половины не симмет-

ричны: **референциальные** процедуры — это не смыслы в операциональном облике, а смыслы — это не лингвистические формулировки процедур идентификации [25]. Нет никаких «подтекстов»: есть только смыслы. В прозрачных контекстах референция зависит от смысла, в темных — **референция** и смысл совпадают [20: 167—269].

Значащие переживания делятся на **нереференциальные** («Радость») и **референциальные** («радость от х»). Референциальные переживания именуют периферию, на которой они граничат или сливаются с другими значащими переживаниями [34: 179].

Еще в 1974 г. Г. П. Щедровицкий отметил, что «на уровне «простой коммуникации»... не существует никакого «смысла» отличного от самих процессов понимания, соотносящих и связывающих элементы текста-сообщения друг с другом и с элементами восстанавливаемой ситуации... «Смысл» появляется или должен появляться дальше — в более сложных системах деятельности и на каких-то других местах» [15: 91—92]. **Референт** знака есть инвариант информации, передаваемой знаком, выход же к вариативности рефлектируемого образа ситуации невозможен до того, как языковая личность достигла уровня адекватного выбора, где «смысл слов меняется от мотива» [4: 192]. Усмотрение **референтов** еще не есть понимание смыслов, хотя оно уже есть «способ поиска информации, необходимой для понимания и выражения смысла» [2: 83]. Последнее определение — современная трактовка высказывавшегося и ранее, но долго не привлекавшего внимание положения о том, что значение как указание на **референцию** отдельного слова «есть не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла» [3: 305—306]. (3)

Фокусировка семантизирующего понимания на **референтах** — гарантия всех остальных типов понимания. Понимание в принципе возможно как социально существенное явление потому, что

предмет первоначальной фокусировки «понимание — значение» как знание о **референте** принадлежит всему обществу. Значение — мостик между знаком и смыслом. При понимании по схемам предметом освоения являются последовательно: предложение, смысл предложения, отдельные **референты**. Иначе говоря, схема работает тогда, когда можно предвидеть иррадиацию смысла в направлении референтов (денотатов).

Семантизирующее понимание обеспечивает выполнение той части заказа на социальность, которая сопряжена с человеческой способностью социально адекватно находить **референт** знака (а вовсе не значение единицы текста). В этом и заключается смысловой характер процесса: смысл ради **референции**. «Смысл соответствует тому, что усваивается носителем языка, когда он понимает имя» [13: 154] — по Г. Фреге. Это определение верно, но, разумеется, только применительно к семантизирующему пониманию. Здесь дело ограничивается рефлексивными перевыражениями референции и смыслообразования. Значение не имеет к этому никакого отношения.

Вопрос о выборе нужного референта является техническим. Переживание хранения всех сведений — вовсе не перебор значений, а хранение одной единицы с одним, но несколько диффузным **референтом**. Отсюда — необходимость обильного чтения для поддержания расширения референциальной базы. Как выяснилось [33], учащиеся второго класса (США) при отсутствии контекстных подсказок опознают многозначные слова с произвольной референцией, но с шестого класса включается рефлексия над метасредствами семантизуемого, особенно над метасредством «частотность», и реципиенты выбирают только самые частотные, инвариантные **референции**. «Частотность» как метасредство и есть руководящая единица при встрече с полисемией. Видимо, проблема двусмысленности при семантизирующем понимании решается при посредстве обычных техник понимания, что никак не мешает из

практически-понимающей позиции выйти в исследовательскую позицию и заняться перебором **референтов** многозначного слова. В практике понимающей позиции очень важно установление связности через *переживание* связности.

Если на основе семантизирующего понимания возможен возврат к чувственному представлению **референта**, то когнитивное понимание позволяет это сделать только через возврат к семантизирующему пониманию.

Вообще переход от семантизирующего понимания к когнитивному есть — в нашем наблюдении этого перехода — уменьшение **референциальности** и увеличение содержательности. В. П. Литвинов [6: 24] характеризует интенционал как набор содержательных характеристик, экстенционал — как набор референциальных характеристик и добавляет: «Семантика слова характеризуется значением, а семантика предложения — смыслом» (см. статью об интенциональности).

Как мы видим, грамматика здесь (в когнитивном понимании) рассматривается не как «уровень языка», а как орудие когнитивного понимания, что делает эту науку очень перспективной. Действительно, надо так пользоваться грамматикой, чтобы именно так все и получалось; смыслы выводятся из концептуализаций, семантика соотносится с областью познаваемого и помогает строить эти области, все правила символизируют и создают процесс динамического схемообразования. Такой грамматике соответствует и логика когнитивного понимания. Для этой логики очень важно, что и содержания и смыслы в равной мере референциальны, то есть референция принадлежит и денотату (семе), и десигнату (ноэме). Референциальная связь нужна для идентификации объекта, пользоваться референцией — это «указать пальцем на объект» [21: 244], коль скоро это именно объект. Надо непременно различать денотацию и десигнацию, поскольку только последняя тянется к представлению об уникальности (интен-

сиональности). Когда мы берем когнитивное понимание именно с его экстенциональной стороны, нам важно то, что понимание — это отношение к содержанию знания, к «объективному», общепринятому в знании [8: 50].

В когнитивном понимании, задействованы знания — как готовые, так и планирующиеся, создаваемые: практико-методические; конструктивно-технические; собственно научные (Г. П. Щедровицкий).

При этом: фиксируют рефлексию над опытом уже свершенных действий; над опытом преобразований объектов, над полученным знанием. Очевидно, рефлексивные процессы, как и захват частных элементов содержания, достаточно разнообразны. Поэтому, как отмечает А. И. Новиков [9: 85], «понимание осуществляется не поэлементно и последовательно, а некоторыми целостными отрезками, квантами, где значения отдельных элементов могут и не осознаваться полностью. Полное сознание всех элементов осуществляется на основе предварительного понимания, осмысления целого. Таким образом, понимание идет не последовательно от слова к слову, а как бы скачками от одного отрезка к другому». Очевидно, семантизирующее понимание разворачивается с более сильной тенденцией к линейности, когнитивное — с более сильной тенденцией к нелинейности. При нелинейной тенденции элементами становятся не единичные **референты**, коррелятивные с отдельными словами, а **референты-совокупности**, соответствующие денотатным блокам как они даны у А. И. Новикова, но сам принцип наращивания при этом не разрушается — по крайней мере, применительно к содержанию.

Очевидно, когнитивное понимание — совмещение экстенционала с интенционалом путем эксплицирования, а также снятия «непрямоты» (имплицитности) [27]. Рефлексия в ходе когнитивного понимания не вытесняет чувственных образов, но вовлекает их в наращиваемые смыслы и обогащает новыми функциями. Это

заложено в языке: А. А. Уфимцева [14] отмечает, что предметные имена, особенно **референтные**, включают в свое номинативное содержание также и элементы чувственной стадии познания.

Очевидно, мы имеем здесь дело с материалом **референциально-содержательным**, а не со смысловым. В связи с этим возникает вопрос о том, что же является референтом тех или иных генетически релевантных предложений как носителей именно содержания, а не смысла. Е. В. Падучева [10: 23] справедливо считает, что денотатом (**референтом**) предложения является «не истинностное значение, а ситуация реального или нереального мира». На таком допущении может быть построена особая логика [17]. Пропозиции соответственно соотносятся с ситуациями. При этом существенно, что «ситуация больше предмета выделена из мира». Впрочем, ситуация вычленяется из мира только при появлении дескрипции, т. е. только при условии концептуализации с помощью какого-то языка. Ситуация — это то, что также называют «положением вещей». Сюда входят ситуации-состояния, ситуации-процессы (в том числе занятия, соотносительные с какой-то конкретной деятельностью), ситуации-события, ситуации обладания свойствами («Иван ревнив»), потенциальные факты и пр. Чем больше целый текст или дробь текста оторвались от одной-единственной ситуации, данной в пропозиции и соотносительной с предложением, тем меньше влияет **референциальное** содержание предложения на жанроустановление. Но если ситуация более или менее выдерживается в значительных дробях целого произведения, то именно единственный **референт** может оказаться главным определителем жанрового своеобразия.

Литература

1. Бондаренко Т. М. Творчество и язык научных теорий // Формы представления знаний и творческое мышление. Ч. 2. Новосибирск, 1989.

2. Брудный А. А. К анализу процесса понимания текстов // Знак и общение. Фрунзе, 1974.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.; Л., 1934.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.
5. Карнап Р. Значение и необходимость. М., 1959.
6. Литвинов В. П. Типологический метод в лингвистической семантике. Ростов, 1986.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
8. Малиновская К. В. Понимание и его роль в науке // Философские науки. 1974. № 1.
9. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983.
10. Падучева Е. В. О референции языковых выражений с непредметным значением // Научно-техническая информация. Сер. 2. № 1. М., 1986.
11. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения: Семиотическая грамматика. М., 1981.
12. Сусов И. П. Семантика и прагматика предложения. Калинин, 1980.
13. Тондл Л. Проблемы семантики. М., 1975.
14. Уфимцева А. А. Лексическая номинация // Языковая номинация: (Виды наименований). М., 1977.
15. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Проблемы семантики. М., 1974.
16. Abraham W. Zur Literarischen Analysediskursion // Amsterdamer Beitrage zur neueren Germanistik. 1979. V. 8
17. Barways J., Perry J. Situations and attitudes. Cambridge (Mass.) 1983.
18. Bruzina R. Logos and eidos. The Hague; Paris, 1970.
19. Carnap R. Meaning and necessity. Chicago, 1956.

20. Dummett M. Frege: Philosophy of language. New York e.a., 1973.
21. Francais F. Signifie, referent, experience // Linguistique fonctionnelle, pour Andre Martinet. Paris, 1979.
22. Frege G. Uber Sinn und Bedeutung // Zeitschrift fur Philosophie und philosophische Kritik. 1892. B. 100. N 1.
23. Friedman N. Form and meaning in fiction. Athens (Georgia), 1975.
24. Husserl E. Logische Untersuchungen. Tubingen, 1968. B.B. 1—3.
25. Marconi D. Two aspects of lexical competence // Lingua e stile. 1987. V. 22. N 3.
26. Mathes B. Stoic logic. Berkeley; Los Angeles, 1953.
27. Ortony A., Anderson R. C. Definite descriptions and semantic memory // Cognitive Science. 1977. V. 1, No. 1.
28. Prior A. H. Objects of thought. London, Oxford, 1971.
29. Ricoeur P. Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning. Fort Worth, 1976
30. Nida E. A. Meaning versus reference — the touchstone of lexicography // Language Sciences. 1981. V. 3, No. 1 (53).
31. Sabrsula J. Substitution, representation, diaphore. Praha, 1985.
32. Schleifer R. A. J. Greimas and the nature of meaning. London, 1987.
33. Simpson G. B., Foster M. R. Lexical ambiguity and children's word recognition // Developmental Psychology. 1986. V. 22, No. 2.
34. Spiegelberg H. Doing phenomenology. The Hague, 1975.
35. Wright S., Givón T. The pragmatics of indefinite reference: quantified text-based studies // Studies in Language. 1987. № 11 (1). P. 1—33.

Рефлексия

Рефлексия — одна из центральных категорий герменевтики Б. Так, в [1] корень «рефлекс» используется 2809 раз (1812 в форме «рефлекс» — рефлексия в разных падежах и числах и 997 в форме «рефлект» — рефлексирование, рефлексировать, рефлексивный и т. д.), а в [2] — 2743 (1766 и 977 соответственно). При этом Б. подчёркивает, что «Рефлексия есть родовое понятие по отношению к пониманию, понимание и есть организованность рефлексии (определение Г. П. Щедровицкого), что очень важно для филологической герменевтики.» (Б). Этот тезис многократно с мелкими словесными вариациями повторяется Б. в разных работах. Б. указывает также, что в понимании рефлексии он следует Г. П. Щедровицкому, которого многократно цитирует (так в [2] Щедровицкий цитируется 112 раз). Устные выступления Б., в том числе, в присутствии Г. П. Щедровицкого, позволяют говорить о некоторых расхождениях в их понимании рефлексии на уровне технических деталей оперативного представления конкретных ситуаций.

Б. принимает способ обозначения рефлексии, предложенный Г. П. Щедровицким:

«Слово „рефлексия“ часто употребляется в обыденном языке в значениях „любование собственными переживаниями“ и „мелочное копание в собственных чувствах“».

Тем самым слово „рефлексия“ приобрело отрицательную оценочную коннотацию. В связи с этим Г. П. Щедровицкий предложил произносить это слово с переносом ударения со второго на третий слог — как *рефлекс^ия*, коль скоро этот термин употребляется в значении, введенном Джоном Локком, писавшим, что рефлексия — это «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления» [5: I: 129]. [2: 49]. В английском оригинале наблюдение это *observing* [14: 18] — длящееся направленное явное внимание с возможными элементами

контроля и даже коррекции. Подвергнувшись наблюдению теряет приватность, интимность, изменяется под присмотром наблюдателя, становится публичным. Этимологически же это смотрение назад, артикуляция прошедшего прошлого.

Вызывает некоторое удивление, почему Б. принял ударение, предложенное Г. П. Щедровицким, которое явно противоречило орфоэпической норме (что может рассматриваться как проявление фронды, которую мог себе позволить комсомольский функционер, сын директора крупного оборонного завода — см. [9], при том, что желаемое понимание рефлексии широко использовалось, например, в Петербургской (Ленинградской) математической школе, причём с правильным ударением, в особенности в среде математиков, родившихся в конце XIX — начале XX века (Н.М.Гюнтер, В.И.Смирнов, Д.К.Фаддеев и др.). С точки зрения когнитивной фонологии (ранние работы одного из её основателей — Д. Крестала — Б. неоднократно цитирует) сохранение орфоэпической нормы было бы органичнее, т. к. понятно, что «мелочное копание в собственных чувствах» относится к периферии концепта, что является неизбежным спутником ядра концепта. Так, вокруг разговора о *рефлексии* благодаря тем же механизмам сложилось облако ехидных замечаний принимающих орфоэпическую норму пуристов, ставящих её в один ряд с квалификацией системомыследеятельностной методологии (СМД-методологии) как «пересказа Гегеля языком радиосхем».

Рефлексия, как было сказано, для Б. родовое понятие по отношению к пониманию. В силу этого «Все техники понимания рефлексивны, поэтому упорядоченное использование техник — один из моментов организации рефлексии» ([2: 46], выделение моё — С.Ч.). Таким образом исключается возможность понимания не как результата пристального *наблюдения*, а как мгновенного видения за счёт брошенного взгляда, как это может быть при интроспекции. Поэтому «интроспекция лишь детализирует

процесс усмотрения смысла, который уже усмотрен благодаря рефлексии и *только* рефлексии» ([2: 64] — выделение моё — С.Ч.). Не может быть усмотрен смысл и за счёт робкого заглядывания за грань явленного мира, усмотрения чего-либо через щель между бытием и небытием в косых лучах заходящего солнца [4: 163—198]. Для понимания нужен именно прямо направленный рефлексии луч упёртый в интересующий (интенциональный) объект, а не какие-то способы мягкого скромно-невинного скольжения по нему отведённым в сторону мысленным взглядом.

Следуя Дж.Локку (без ссылки на него) Б. указывает, что «Рефлексия — второй (после чувственности) источник опыта, важнейший собственно человеческий конструкт, позволяющий совершенствовать всю душевную и духовную структуру личности и общества (их онтологическую конструкцию), делая человека умнее и человечнее» ([2: 1] ср. [2: 125, 144, 318, 383, 384, 447]).

В следующем абзаце формулируется соотношение основных категорий герменевтики: «Понимание — основная ипостась рефлексии, возникающая в момент фиксации (объективации, превращения в не-самое-себя) рефлексии. Высказанная рефлексия есть интерпретация» ([2: 1], ср. [2: 123, 144, 145, 317, 365, 401, 423, 430]). При таком их соотношении разделить рефлексия, понимание и интерпретацию оказывается сложно, в особенности тогда, когда идёт речь не о них самих, а о роли каждой из них в учебном процессе, дидактике, поведении человека, социальной жизни в целом и отдельных её проявлениях и т. д. Поэтому можно сказать, что большинство сочинений Б. посвящено рефлексии и её различным проявлениям.

В следующих фразах Б. закрепляет свой тезис: Интерпретация «... занимает очень важное место в совершенствовании общего образования. Так, в 1958 года в США была начата дидактическая реформа (National Defence Education Act — «Закон об образовании ради национальной обороны»), сильно риторизовав-

шая и герменевтизирувавшая школу: с VI по XII классы интерпретационные методы обучения занимают до 60% учебного времени. Эта перестройка школы была продублирована во многих странах, но не вызвала интереса в СССР. Прикладные педагогические эффекты заметны больше всего в США: дети, прошедшие в 1958—1970 гг. в двенадцатилетней школе курс длительного интерпретационного обучения (то есть курс научения рефлексии), стали более понятливыми, чем предшествующие поколения, что дало в 1970—1980 гг. заметный рост производительности труда в машиностроении и приборостроении (80%, что очень много для страны с сильными основными фондами в этих отраслях)» ([2: 1], ср. [2: 120]).

Далее Б. утверждает, что «Изучение человека в его отличии от всего остального мира есть изучение человека как носителя рефлексивной способности» [2: 6]. Это положение Б. в настоящее время является предметом пристальных исследований, поскольку у животных (напр., у шимпанзе) обнаруживаются элементы рефлексии (обзор: [11]).

В контексте значимости рефлексии Б. даёт, например, такие ответы на фундаментальные вопросы: «Что такое художественность? Оптимум пробужденности рефлексии — либо для данного индивида, либо для данного коллектива, либо для всего рода людского. Что есть „душа“? Отстойник опыта как главная рефлексивная реальность. Что есть „дух“? Онтологическая конструкция человека, на топоры (экзистенциальные метасмыслы) которой обращен вовнутрь-идуший луч рефлексии. Чему надо учить, чтобы не было «готового понимания»? Для этого надо учить рефлексии» [2: 6, ср. [2: 68, 133—144, 159—164] — об обучении рефлексии [2: 184]; ср., также [2: 207, 288—289, 380, 445, 447, 589]). Поэтому «Создание дидактики, частных методик и воспитательных приемов, ориентированных на рефлексивные способы работы и на научение рефлексии — общенациональная задача в

каждой из стран СНГ» ([2: 7], причём «рациональная педагогика способна вырастить поколение людей, готовых к рефлексии вообще» [2: 73]. При этом подчёркивается, что «Рефлексия — центральное понятие подлинно антропоцентрического изучения языка и языковой личности» [2: 6].

Примечательно, что много обсуждая соотношение рефлексии и понимания, детально подробно рассматривая различные виды рефлексии, говоря о значении рефлексии для разных видов деятельности, разрабатывая программы обучения рефлексии Б. очень мало говорит о том, что такое рефлексия и возникает впечатление (как при личном общении, так и при чтении текстов), что по умолчанию принимается за известное, что такое рефлексия, как её осуществлять, как узнать, что ты её осуществляешь.

Составить представление о том, что такое рефлексия в понимании Б. можно через рассмотрение следующего ряда примеров:

1) «В каждом случае рефлексивный акт, выделяющий ту или иную грань понимаемого, тем самым строит предмет, стоящий в определенном отношении к объекту как целому» [2: 404].

2) «Сбор грибов требует наблюдательности и разборчивости, и хороший грибник, несомненно, объединяет рефлексия типа Р/мД (она фиксируется, например, в соотнесении ландшафта с предполагаемыми видами грибов) и рефлексия типа Р/М (она фиксируется, например, в парадигме «такие грибы надо собирать. Такие грибы не надо собирать»; парадигма эта у развитого грибника не вербализуется, он «просто» собирает те грибы, которые ему нужны)» [2: 405].

3) «... без рефлексии над формами просторечия обычно невозможно определить социальную и географическую принадлежность персонажей» [2: 406].

4) «Этимологическая рефлексия такого рода очень важна при понимании текстов, в которые введен соответствующий рефлекс-

тивный материал (например, у Хайдеггера, у многих поэтов)» [2: 445].

5) В качестве дефектного примера рефлексии Б. говорит о случаях, когда «тексты навязчиво экспликационны («Алевтина была очень внимательная, потому что она до этого работала поваром, а работа в общественном питании приучает к внимательности, аккуратности, быстрой реакции»)» [2: 351].

На основании этого, можно утверждать, что для Б. рефлексия — это испытание чего угодно на возможность быть интенциональным объектом, возможность представить что угодно как интенциональный объект. Представляется, что было бы точнее назвать это обоснованным различием, подтверждённым различием. При этом средства обоснования могут быть самыми разными — дискурсивной рефлексией [2: 8, 11, 144]), дискурсивной интерпретацией [2: 11], дискурсивным умозаключением [2: 514], обыденной рефлексией [2: 70, 78, 82]) и т. д. В такой ситуации только дискурсивную рефлексия представляется резонным обозначать как рефлексия (полагая, что другой не бывает). При этом то, что было подозрительным на предмет бытовая в качестве интенционального объекта может устоять и тогда будет различно, либо не устоять и тогда быть исключённым из числа интенциональных объектов.

Примечательной чертой рефлексии как такого испытания может быть то, что испытание может быть самым разным — это и устойчивость во времени, обнаружение не эфемерности объекта, и знание о том, как с ним обращаться, и прогнозирование его поведения, и профессиональный анализ такого объекта и т. д.

При таком понимании рефлексия оказывается категорией очень широкой и в определённых ситуациях она может почти совпадать с постижением, с осознанием, со знанием в целом, с умением, с владением ситуацией и т. д.

При столь широком представлении о рефлексии квалифицируемое как рефлексия оказывается внутренне неоднородным и даже противоречивым, поскольку основывается на нескольких (двух, трех или более) разных пониманиях того, что такое рефлексия, соотносимых с разными картинами мира.

Во-первых, это представление, основанное на категориях феноменологии Ф.Брентано и Э.Гуссерля и относящееся только к ментальным феноменам, с которыми может работать только сознание. Никакие лабораторные или полевые исследования при этом невозможны и не нужны. При этом совершенно резонно подчеркивается, что распремечивающее понимание «требует очищения акта сознания, направленного на рефлексивную реальность, от «переплетения с природой»: смысл должен быть чистым смыслом [12: §§ 38, 50, 51]» (с.504).

Основной категорией при этом является интендирование и итогом его актуализации — ноэзиса — является обнаружением ноэм. Б. категорией «ноэма» широко пользуется (в [2] более 250 упоминаний).

Во-вторых, это представление психологии и когнитивной психологии в частности (и тут очень показательны две отсылки к Дж. Брунеру — с. 9, 439). Это совершенно другая рефлексия, которую можно и нужно изучать в лаборатории, но которая не имеет никакого прямого отношения к интендированию феноменов и непрояснённое отношение к рефлексии филологической герменевтики. Вместе с тем, приведённые отсылки к Брунеру дают возможность сразу выйти на несколько вопросов.

1) На фоне пятикратного указания на то, что В. П. Литвинов ввёл представление о «рефлексивной задержке» [2: 9, 15, 145, 181, 531] хочется вести каждого, у кого есть подозрение на присутствие рефлексии, в лабораторию и измерять величину этой задержки (поскольку рефлексия — самый медленный когнитивный процесс, что осуждает и Б. в связи со сравнением дискурсивной и

обыденной рефлексии; ср. с. 9), а далее, заодно, проводить и зеркальный тест. Тогда появятся данные о психофизиологических характеристиках рефлексии и можно будет пытаться соотносить их с данными, которые получают специалисты по филологической герменевтике.

2) Оба раза Дж. Брунер упоминается в связи с тем, что он указывается как автор исследований, в которых показано, что «восприятие включает акт категоризации» [2: 439]. В настоящее время можно утверждать, что все не только психологические, но и биосемиотические процессы (начиная с бактерий) включают в себя категоризацию [7; 13; 15]. Возникает вопрос о том, как соотносится категоризация и рефлексия.

Для того, чтобы ответить на этот вопрос целесообразно сначала несколько уклониться в сторону.

Обсуждая характер зачаточного рефлексивного акта, Б. отмечает, что этот акт не приводит к главному результату подлинной рефлексии — к изменению отношения к *прежнему* опыту ([2: 334] — выделение моё — С.Ч.). Т.о. Б. соотносит подлинную рефлексия с прошлым и явно заявляет об этом. Вместе с тем, Б. рассматривает и проспективную рефлексия [2: 411], процесс прогностической рефлексии (с. 424), экспектации как разновидности прогностической рефлексии [2: 531]. С одной стороны, из сказанного следует, что это всё неподлинны виды рефлексии. С другой — это хорошо соотносится с видами рефлексии, выделяемыми в психологии: ситуативной, ретроспективной и проспективной [6: 32]. В таком случае ретроспективная рефлексия — подлинная с точки зрения Б., а проспективная и ситуативная — неподлинны. При этом становится очевидно, что если ситуативная рефлексия не тождественна категоризации, то категоризация является неотделимым компонентом ситуативной рефлексии. В этом контексте заслуживает пересмотр всех обширных разработок Б. о категоризации [2: 55, 67, 114—115, 117]).

В-третьих, рефлексия может обсуждаться как биологический феномен, свойственный или несвойственный в той или иной форме определённым живым существам. Собственно начало обсуждение этого вопроса дано уже в предыдущем пункте. Б. явно обсуждает соотнесение рефлексии и биологии [2: 380], отрицая их связь, говорит о животных эмоциях [2: 15, 145], различии чувств животного и собственно человеческих чувств [2: 41], отмечает то, что «Значимость сущего есть для всех животных, но значение и смысл есть только у того, кто владеет языком — у человека» [2: 286], обсуждает присутствие рефлексии у собаки [2: 366], упоминает о «чувственности, имеющейся также и у высших животных» [2: 514]. Это совершенно другой аспект изучения рефлексии, который, с одной стороны, может быть соотнесён с психологическим (и психофизиологическим) изучением рефлексии, а с другой — с феноменологическим жизненным миром, представление о котором разрабатывалось параллельно с развитием Я. фон Иксюллем (оказавшего, в числе прочего, сильное влияние на М.Хайдеггера) концепции умвельта (Umwelt), в котором живут микробы, растения и животные.

В-четвёртых, понимание рефлексии в филологической герменевтике, основанное на разработках системомыследеятельностной методологии. В центре внимания при этом оказывается высказанность рефлексии и изучение рефлексии на основании таких письменных и устных высказываний с возможным привлечением тех или иных паралингвистических средств. Семиотическая природа такой рефлексии делает возможным различные варианты перевыражения высказывания, так что «готовность к перевыражению — лингвистический коррелят рефлексивной способности человека» [2: 317).

При этом за счёт интроспекции можно обнаруживать, что в основе герменевтически понимания рефлексии лежит феноменологически понимаемая рефлексия, а лабораторные исследования

(посредством специализированных наблюдений и аппаратных измерений) рефлектирующего (в феноменологическом и психологическом понимании) могут обнаружить в активности испытуемого те или иные психофизиологические особенности, которые связывают с рефлексией психологи и биологи. Однако, до того момента пока подобные целенаправленные исследования не проведены, утверждение о том, что эти четыре типа рефлексии как-то связаны, опирается только на доводы здравого смысла, возможности которого Б. оценивает очень скромно.

Представляется, что эти по крайней мере четыре (с вариантами) понимания рефлексии Б. не только чётко не различаются, но по умолчанию постулативно отождествляются, что и приводит к выявлению множества организованностей рефлексии: шутки, иронии [2: 179), решению, проблематизации, пониманию, собственно человеческому чувству, теоретическому мышлению [2: 386) антипации, ретроспекции [2: 532), памяти [2: 587) и т. д., дискурсивным и недискурсивным формам такой организованности.

При этом есть ситуации, когда Б. либо приводит какую-то аргументацию в пользу такого отождествления, либо стоит на пороге этого (далее все выделения — мои — С.Ч.):

— Обращение к «рефлексивной задержке» открывает путь к соотношению герменевтического понимания с биологическим и психологическим.

— Прослеживании связи герменевтической рефлексии с психологическими представлениями в утверждении о том, что «**Рефлексия**, фиксирующаяся в поясе мД, связана с «усмотримым и переживаемым **образом**» (предметным представлением). Для психологии «**образ**» есть реактивация прежних раздражений. Так именно и бывает в системе и хаосе процедур в психике индивида. Для общественной же науки, в том числе и для филологической и педагогической герменевтики, «**образ**» есть рефлексивное возоб-

новление и, главное, **рефлексивная** перестройка (= действие) куска рефлексивной реальности, возникшего как благодаря дорефлексивному опыту, так и — генетически позже — благодаря опыту рефлексивных актов, равно как и генетически еще позже — благодаря **рефлексии** над перестроенными рефлексивными актами, что дает систему метасмыслов» [2: 444].

— Прослеживании связи герменевтической рефлексии с психологическими процессами в замечании о том, что «**Семантизирующее понимание** — работа со знаком.... «В знаках как орудиях человеческой деятельности ... выражены «человеческие сущностные силы» [3: 25]. Среди этих сил — способность **опознания**. **Экспериментально** установлено, что лучше опознаются слова, которые уже семантизированы [10: 26].» [2: 461]

В некоторых случаях явно указывается на различие результатов, получаемых в разных картинах мира:

— собственно **человеческих чувств**, восходящих к собственно человеческой рефлексивной способности ..., может быть неопределенное множество — в отличие от **эмоций**, восходящих к первому источнику опыта — чувственности, имеющейся также и у высших животных [2: 514].

В других случаях категории из разных картин мира просто отождествляются и перемешиваются, без какого-либо обоснования допустимости этого:

— Б. указывает, что «понимание состоит из **ноэм** как результатов обращения **рефлексии** (не интендирования — С.Ч.) на элементы рефлексивной реальности» [2: 59].

— Соотношение **интендирования** и психологической (?) **рефлексии** (а также внимания) никак не проясняется, но указывается, что «Чтобы возникла **ноэма, рефлексия** (категории из разных областей — С.Ч.) должна быть обращена куда-то» [2: 58], т. е. у рефлексии появилась ещё одна характеристика — направленность.

— Эта мысль повторяется ещё раз: «И *ноэмы*, и возникающий из них смысл схватываются только *рефлексией* в ходе распределения средств текста. Чтобы возникла *ноэма*, *рефлексия* должна быть обращена куда-то» [2: 63].

Так или иначе, хотя отношения феноменологического *интендирования* и психолого-герменевтической (?) *рефлексии* остаются неопределёнными (ср. «возможности недискурсивной, обыденной *рефлексии* связаны с тем, что «*интенциональный акт*») — с. 70; «*Интенциональные* переживания» — ... убедительно имплицитует обыденную *рефлексию*; при этом переживание не «эмоционально», а рефлексивно») — с. 70; «категория *интенциональности* (направленной *рефлексии*)» — с.73; «понимание, возникшее из *поинтенциональному* организованной *рефлексии*, может быть таким, что человек не в состоянии отчитаться о процессе *рефлектирования* и *интендирования*» — с. 74; «*Ноэма* — это указание, осуществляемое *рефлексивным* актом сознания» — с. 58; «Тексты ... для чтения — ... база для научения ... направленности *рефлексии*, т. е. *интенциональности*» — с. 76; «*ноэмы* участвуют *в интенциональном* акте, то есть в акте направления *рефлексии*» — с. 222; «ноэматическая рефлексия, позволяющая сразу видеть осмысленные сущности» с. 224; «теория интенциональности (направленной рефлексии)» — с. 227; «они рефлектируются и интендируются» — с. 288 и мн. др.), Б. отмечает, что «Обращенность *рефлексии* (*интенциональность*) не *психологична* в принципе» [2: 71]. Последнее замечание особенно показательно.

Приводимый перечень обоснованных различий, в той или иной степени обоснованных сопоставлений и принимаемых без пояснений отождествлений, когда категории из разных рядом начинают выступать как синонимы, можно продолжать далее. Но, как представляется, это вполне достаточно для того, чтобы утверждать, что категория рефлексии хотя и очень важна для Б.,

но недостаточно артикулирована. Это оказывается особенно важным тогда, когда решается вопрос о присутствии или отсутствии рефлексии в той или иной ситуации (см. далее). Тем не менее, рефлексия является одной из центральных категорий в герменевтике Б.

Б. так описывает роль рефлексии в понимании текста: «Рефлексия лежит в основе процессов понимания: ... смысл возникает для реципиента тогда, когда текст «переводится» для реципиента в другую форму, ... когда реципиент приходит в состояние готовности текст, не содержащих прямых номинаций, передать в виде текста, состоящего из прямых номинаций. ... собственно акт понимания как освоения содержательности оказывается ... обращенным на этот «второй текст»...

Фактически ... происходит следующее: актуально наличный текст со всей своей содержательностью рефлектируется во «втором тексте», а «второй текст» начинает рефлектироваться в процессе понимания, ... и в интерпретации первого. Рефлексия ... заключается в том, что возникают взаимные сопоставления и противопоставления, приводящие к выражению одного содержания в другом, причем ... в этих условиях реципиент получает выход к смыслам, которые выступают «в форме особого представления, в форме знания о смысле, которое выступает в качестве средства, организующего процессы понимания. Теперь участники акта коммуникации могут понимать не только ситуацию и текст, но также и «смысл ситуации» и «смысл текста», поскольку они знают об их существовании и знают, что «смысл» — это общая соотнесенность и связь всех относящихся к ситуации явлений [8: 95]» [2: 48]. Рефлексия при этом выступает как перевыражение и сопоставление перевыраженного. При этом утверждается, что «При изучении рефлексии достаточно установить, что есть такой «второй текст»» [2: 50], причём фиксируется, что «процессы понима-

ния протекают по-разному в зависимости от типа понимания, хотя рефлексия организуется сходно» [2: 50].

Таким образом даётся два простых критерия наличия рефлексии в понимании филологической герменевтики — наличие второго текста и наличие перевыражения, присутствие каждого из которых указывает на наличие рефлексии. В этот же ряд можно поставить и указание на то, что «обращенность сознания на смыслы есть не что иное, как рефлексия» [2: 208], а также замечание о том, что «рефлексия заключается в нахождении связей» [2: 233].

Как уже было упомянуто, Б. понимает рефлексия очень широко как испытание чего угодно на возможность быть интенциональным объектом и выделяет разные ее виды («учёную», «неучёную», дискурсивную, обыденную, «неподотчетную», безотчётную, неосознанную), что отличает его подход от обычного ограничения рефлексии только «учёной», дискурсивной. Это чрезвычайно важное обстоятельство как для понимания герменевтики Б., так и его педагогической (и шире — общегуманистической) концепции.

Особое внимание Б. к рефлексии связано с тем, что для него исключительно важным (о чём можно судить по пафосу и частоте повторения) является положение о том, что пониманию обучать невозможно (когда это пытаются делать, получается научение «готовому пониманию» — с.9, 11), но «ему можно научиться. Однако научиться пониманию можно, только научившись рефлексии» [2: 16; ср. с. 39], так что учиться рефлексии — можно и нужно (с.1, 7, 8, 10, 11, 76). Это одно из центральных положений педагогики (и, в частности, дидактики) Б., столь важной для него (педагогическими устремлениями пронизаны все работы Б.).

На первый взгляд с этим положением входит в противоречие одна из самых интересных, методически и эвристически ценных работ Б., которую он осуществлял последнюю четверть века своей жизни — изучение, каталогизация и систематизация техник

понимания. Однако при более внимательном рассмотрении оказывается, что техники понимания относятся преимущественно к области приложения «учёной», дискурсивной рефлексии, в то время как обыденная рефлексия значительно более распространена и может использоваться в значительно более сложных областях, чем те, для которых требуется дискурсивная рефлексия (наука, учебный процесс, юриспруденция и т. п.).

С учетом указанных обстоятельств возникает ряд вопросов, которые требуют пояснения.

Б. указывает на две взаимосвязанные особенности рефлексии, которые, как представляется совершенно справедливы по отношению к «учёной», дискурсивной рефлексии, но, может быть, не вполне справедливы по отношению к рефлексии обыденной:

1. «Выход к пониманию через рефлексия (в том числе и через интерпретацию — высказанную рефлексия) начинается с того, что человек в своей деятельности на какое-то время отрывается от практического действия в качестве понимающего субъекта и начинает видеть себя со стороны, причем видеть «себя понимающего»» [2: 10, 145 — повторено два раза). Эта особенность рефлексии порождает ряд проблем.

1) Рефлексия — самый медленный когнитивный процесс (что показано инструментальными психофизиологическими методами для дискурсивной рефлексии). Поэтому обращение к дискурсивной рефлексии неприемлемо в ряде ситуаций (несчастные случаи, аварии, катастрофы, военные действия и т. д.). В связи с этим в подобных ситуациях действуют и принимают решения лица с ограниченными способностями к рефлексии, что приводит к крайне нежелательным последствиям. В связи с этим встаёт вопрос о количественной оценке выигрыша во времени, который даёт обыденная рефлексия [2: 9) и об эффективности обучения такой обыденной рефлексии. При этом надо отметить, что успехи в пси-

хофизиологическом изучении такой рефлексии Б. явно преувеличивает.

2) Поскольку человек, осуществляющий рефлексия, «отрывается от практического действия» возникает по меньшей мере два вопроса, в отношении такого отрыва:

— В какой мере такой отрыв совместим с сохранением жизни и обеспечении безопасности (в том числе, психической) действующего человека? Так, рефлексия действий при ведении автомобиля или перепрыгивании канавы может привести к разрушению самого действия.

— В какой мере после акта рефлексии возможно возвращение к действию вообще и к той его стадии (моменту), в которой оно было прервано?

Из общих соображений можно утверждать, что рефлексия допустима только в определённые моменты осуществления деятельности, будучи в другие разрушительной. Из этого вытекает необходимость разработки техники безопасности осуществления рефлексии, а может быть и какие-то ограничения на её использования. Насколько известно, Б. такую проблематику не обсуждал.

2. «Рефлексия всегда замедляет процесс освоения содержательности текста, но при этом даёт два преимущества — выводит к скорости при последующем автоматизированном неререфлексивном декодировании и создаёт новый опыт путём связывания семантизируемой новой единицы с хранящимся в памяти внутренним лексиконом» [2: 333].

Этот тезис, с одной стороны, предполагает просто лабораторно-приборную проверку утверждения об увеличении скорости при последующем автоматизированном неререфлексивном декодировании, а с другой — ставит вопрос о том, что это за «новый опыт», каково его качество.

Дело в том, что принимая примерно такие же исходные положения и обращаясь к исследованиям в том числе, с привлечением

инструментальных методов, такие представители когнитивной лингвистики как Дж. Лакофф, М.Джонсон, Ж.Фоконье, Ф.Джонсон-Лэрд, Л.Талми, Р.Лангакер изначально берутся за изучение ядерных, типовых, клишированных вариантов языковых (речевых) явлений (идеализированных когнитивных моделей — ИКМ), которые должны покрывать практически важную долю изучаемых ситуаций, оставляя иные случаи за пределами поля внимания. Не будет ли «автоматизированное неререфлективное декодирование» приводить к подобным же результатам? В таком случае будет утрачена отличие когнитивной лингвистики от прагмалингвистики и филологической герменевтики как альтернативным вариантам реализации антропоцентрического поворота лингвистики, филологии и всего гуманитарного знания, происходящего с 80-ых гг. XX века.

Однако, надо ещё раз подчеркнуть, что отмеченные ограничения определённно относятся только к дискурсивной рефлексии и возможно преодолеваются рефлексией обыденной.

Подводя итог рассмотрения рефлексии в понимании Б. следует отметить её своеобразие и значительное отличие от понимания рефлексии Г.П.Щедровицким, на заимствование понимания рефлексии которым указывает Б.

Литература

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать. Рукопись. Диск. P2000
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать. <https://www.koob.ru/bogin/> P2019.
3. Гамезо М. В., Рубахин В. Ф. Психологическая семиотика: методология, проблемы, результаты исследования // Психологический журнал. Т. 3, № 6. М., 1982.
4. Дурьлин С. Об одном символе у Достоевского. Опыт тематического обзора // Достоевский: Труды Государственной акаде-

мии художественных наук. Литературная секция. Вып. 3. — М.: ГАХН, 1928. С. 163—198

5. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Избр. философские произведения. Т. 1. М., 1960.

6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004.

7. Чебанов С. В. На пути к семиотически осознаваемой биологии: биосемиотика замещает синтетическую теорию эволюции // Метод: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин: Вып. 9: Методологические аспекты трансдисциплинарного трансфера знаний. М.: ИНИОН РАН, 2019. С. 151—173.

8. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования речемыслительной деятельности. Вып. 3. Алма-Ата, 1974. С. 12—28.

9. Щедровицкий Г. П. Я всегда был идеалистом. М., Путь, 2001.

10. Allington R. Word perception: Linguistic factors // Spelling Progress Bulletin. 1978. V. 18. No. 2.

11. Beran M. J., Brandl J., Perner J., Proust J., eds. Foundations of metacognition. Cambridge, UK: Oxford University Press, 2012.

12. Husserl E. Ideen zu einer reinen Phanomenologie und phanomenologischen Philosophie. B. 1. Haag, 1950.

13. Kull K. A sign is not alive — a text is // Sign Systems Studies. Vol. 30, N 1. P. 327–336. Tartu, 2002.

14. Locke J. An Essay Concerning Human Understanding. Book II: Ideas. 2017. P. 18 [URL: <http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/locke1690book2.pdf>]

15. Stjernfelt F. Categorical perception as a general prerequisite to the formation of signs? // On the biological range of a deep

semiotic problem in Hjelmslev's as well as Peirce's semiotics. Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter, 1992. P. 427—454.

16. Uexküll J. von. Umwelt und Innenwelt der Tiere. Springer, 1909;

17. Uexküll J. von, Kriszat G. Streifzuge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Berlin: Springer, 1934.

Сигнификат

Сигнификат (от лат. significatum — обозначаемое) — понятийное содержание. В этом значении термин «**сигнификат**» восходит к средневековой схоластической логике, в частности к Иоанну Солсберийскому (12 в.), а в 20 в. снова вошел в употребление в работах Ч. У. Морриса (1938); приблизительно соответствует «содержанию понятия» в традиционной логике, «смыслу» (Г. Фреге), «интенционалу» (Р. Карнап), «значению» (У. О. Куайн), «концепту» (А. Чёрч), «означаемому» (Ф. де Соссюр) и некоторым другим аналогичным терминам, обладающим, однако, специфическими коннотациями. Так, означаемое у де Соссюра противопоставляется лишь означающему, т. к. предметную отнесённость знака он выносил за пределы лингвистического исследования, тогда как у Морриса **сигнификат** противопоставляется не только «имени» (формальной стороне знака), но и «денотату» (предметной отнесённости знака).

С гносеологической точки зрения **сигнификат** представляет собой отражение в человеческом сознании свойств соответствующего денотата. Так как сам термин «денотат» неоднозначен (денотат1-референт, денотат2-экстенционал), то и в термин «**сигнификат**» вкладывается различное содержание в зависимости от того, противопоставляется ли он экстенционалу или референту.

В первом случае **сигнификат** противопоставляется денотату как идеальное, психическое образование — материальному. Во втором случае **сигнификат** понимается как номинат слова в си-

стеме языка (т. е. то, что может именоваться словом как языковой единицей), противопоставляясь денотату как номинату слова в актуализованной речи [4]. Возможно денотативное (референциальное) тождество языковых выражений с различными **сигнификатами**. Так, **сигнификативно** различные выражения «позвоночные» и «живые существа, имеющие череп», обладают одним и тем же денотативным значением (определяют один и тот же экстенционал). Указание на один и тот же референт при помощи знаков с различными **сигнификатами** характерно для художественных текстов. Так, в тексте романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» **сигнификативно** различные выражения «гражданин», «клетчатый», «субъект», «регент», «переводчик», «длинный клетчатый», «неизвестный», «клетчатый гаер», «гад-переводчик», «Коровьев», «Фагот», «надувало Фагот» и т. п. идентифицируют одно и то же лицо каждый раз по-новому, выделяя различные его признаки. Из ряда признаков именуемый субъект выбирает для номинации лишь те, которые позволяют правильно идентифицировать денотат.

Сигнификат всегда фиксирует некоторый комплекс признаков денотата — постоянных или временных, абсолютных или относительных. Поэтому многие исследователи считают, что у собственных имён и «индексальных знаков» (например, указательных местоимений) вообще нет **сигнификата**. В то же время элементы предложения, не соотносящиеся прямо с объектами внеязыковой действительности (сказуемые, определения, обстоятельства), согласно такой концепции, имеют только **сигнификат**, но не имеют денотата. Так, согласно Н. Д. Арутюновой [2], в предложении «Она молодая хозяйка» признак молодости приписывается **сигнификату** слова «хозяйка», а в предложении «Молодая хозяйка вошла в комнату» признак молодости характеризует денотат слова «хозяйка». Поэтому первое предложение может быть сказано о пожилой женщине, недавно оставившей работу и начавшей зани-

маться хозяйством, а второе — не может. Открытым остаётся вопрос о **сигнификате** «препозитивных» знаков, именующих целую ситуацию. Ряд исследователей, приписывая **сигнификат** не только слову, но и предложению (или высказыванию), связывают **сигнификат** слова с «понятием», а **сигнификат** предложения — с «суждением» («мыслью», «пропозицией», «психической ситуацией», «предикацией», «семантической моделью предложения» и т. п.). По-разному решается вопрос о включении модальных и коммуникативных значений, актуального членения и пр. в **сигнификат** высказывания. Нет единства и в решении вопроса о том, включать ли в **сигнификат** коннотации и эмоционально-экспрессивные компоненты смысла (см. Лексическое значение слова) или приравнивать его к «понятийному ядру» слова. Соответственно одни учёные считают, что у слов «лицо», «лик», «рожа» одно и то же денотативное, но различные **сигнификативные** значения, другие же считают, что эти слова имеют одно и то же **сигнификативное** значение, но разные экспрессивные значения.

Значение, денотация, референция, экстенционал — это область проникновения в содержательную сторону языковых знаков, это *знание знаков*, тогда как в смыслах опредмечено *понимание ситуаций*. Термины «**сигнификат**», «десигнат», «интенционал» относятся к этой сфере, сюда же надо отнести и «подтекст» — еще один синоним «смысла», но употребляемый с некоторой таинственностью. (О синонимии «подтекста» и «смысла» писал А. М. Камчатнов [6]). Значение фиксирует отношение знака к реальности, а смысл сам есть реальность [Нарский 1969]. Поэтому при построении схем действия при понимании текста категоризуются отнюдь не лексические значения слов, а смыслы или, как говорит М. Гоффман [9], «стилистические смыслы».

Семантизирующее понимание есть «узнавание денотата на основе его подведения под референциальный класс в референтной

области **сигнификата**» [3: 2]. Здесь «суждение рефлексии» ограничено подведением осваиваемого образа текстообразующей и схемообразующей единицы под более общее [8: 124].

Литература

1. Апресян Ю. Д., Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики // Проблемы структурной лингвистики, М., 1963.

2. Арутюнова Н. Д., Предложение и его смысл, М., 1976.

3. Васильев Л. Г. Перевод, переводчик, понимание // Теория перевода и методика обучения переводу. Калуга, 1989.

4. Гак В. Г., Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис, 2 изд., М., 1986.

5. Городецкий Б. Ю., К проблеме семантической типологии, М., 1969.

6. Камчатнов А. М. Подтекст: термин и понятие // Филологические науки, 1988, № 3.

7. Языковая номинация. (Общие вопросы). М., 1977.

8. Минасян А. М. Диалектический материализм. Ростов, 1974.

9. Hoffmann M. Zur Erfassung der stilistischen Bedeutung von Phraseologismen // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl Marx Universität Leipzig, Gesellschafts-Sprachwissenschaftliche Reihe. 1981. V. 10, N 5.

10. Morris Ch. W., Writings on the general theory of signs, The Hague; P., 1971.

Смысл

Смысл — «это конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения» [22: 91]. Г. П. Щедровицкий даёт классическое

определение, хотя многогранность смысла как идеального конструкта позволяет обращаться на него множество определений.

Увидеть *богатую* конфигурацию можно из *внешней позиции* деятельности, например, при интерпретации. В этой позиции и производятся смыслы как результат процессов понимания. Что же касается места смыслов в *процессе* понимания, то во всех конкретных и частных случаях усмотрения смысла понимающий субъект находится не во внешней позиции, а в позиции практической, ограниченной конкретными задачами действия. Поэтому в практике усматривается не «весь» смысл, а лишь какие-то его частные аспекты. Вместо смысла как целостной структуры усматриваются смысловые характеристики конкретного акта конкретного реципиента и конкретного средства текста, предметно представляющего нечто из смысла. Это «нечто из смысла» существует «объективно», но при этом зависит и от личности реципиента, и от особенностей текста.

Смыслы существуют *между* текстом и понимающим субъектом в результате взаимодействия текста и человека. Смыслы — искусственно-естественные объекты, то есть нечто рукотворное, но все же существующее как бы само по себе.

Смыслы — идеальные предметы, подлежащие пониманию наряду с содержаниями и существенно отличающиеся от последних. Смыслы *образуют реальность* смыслов — так же, как содержания образуют реальность содержания.

Все, что несет смысл, составляет действительность мышления. Действительность мышления — это мир смыслов, мир идеальных объектов. Это же составляет мир культуры как мир культурных значений, транслируемых и развиваемых в общественной жизни и общественной истории. Смыслы суммарно образуют «пятое квазиизмерение» — после трехмерного пространства и времени.

Очевидно, понимание, мышление, смыслообразование тесно переплетены в человеческой деятельности, причем дело касается

деятельности не отдельно взятого человека. Поэтому смыслы существуют не «в голове» человека, а в культуре общества. В силу этого они выступают как *ценности*, ценности общественного бытия и общественного сознания. Не только смыслы являются ценностями, но и ценности вообще могут представлять перед человеком как смыслы.

Ценностный характер смыслов особенно заметен при действовании с художественными текстами. Именно литература и другие искусства строят тексты культуры таким образом, чтобы смыслы использовались планомерно и по программе. Именно поэтому так велика роль искусства в формировании личности: искусство — важнейший источник пополнения человеком инвентаря известных ему и новых для него смыслов.

Смыслы есть не только в тексте, весь мир (по Хайдеггеру) — это «смысловой мир». Метафора «Мир как текст» имеет значительную объяснительную силу. «Бытие-в-мире», по Хайдеггеру — это функция человека как «раздавателя смыслов». «Быть» — это «иметь смысл», причем этот смысл восходит к опыту, к «прожитому переживаемому». Собственно человеческая экзистенция — это сотворение смысла, без которого не было бы ничего ни для человека, ни человеческого.

Разумеется, то обстоятельство, что человек живет в мире смыслов, в значительной мере определяет субъективность человека, его онтологическую конструкцию («дух»), равно как и процессы действия с текстами культуры как основным средством трансляции смыслов.

Суммарно все смыслы составляют сознание — как индивидуальное, так и общественное. Они — состав сознания, но «состав вообще», т. е. не в момент моей рефлексии. Этот момент есть *мой* возврат к моей рефлексивной реальности, к *моей* онтологической конструкции, к *моей* индивидуальной душе. В реальной исследовательности смыслы предшествуют значениям — результатам лек-

сикографической фиксации смыслов, и именно в реальной мыследеятельности смыслы и есть состав субъективности, онтологических конструкций, духа людей и народов.

Смысл — источник организации восприятия, понимания и многих других процессов СМД. Они же образуют «смысловую целостность» того или иного субъекта — человеческого индивида, или сообщества, или народа, или людей определенной эпохи. Такая целостность — один из моментов такого познания. При таком познании смысл надо *найти*.

Смысл не «лежит в наличии», его нельзя «иметь», единственной формой существования смысла является его порождение, возникновение в пространстве межсубъектных отношений. Вообще смысл и понимание выступают в единстве, смысл — это субстанциальная, понимание — процессуальная стороны единого.

Смысл — непреходящий момент человеческой мыследеятельности, но динамичность, эффективность и социальная дифференцированность этого момента мыследеятельности поддерживаются и стимулируются структурой текста. Смысл лежит между продуцентом, реципиентом и текстом. Поэтому смысл интересубъективен и при этом индивидуально-субъективен, принадлежит и тексту и «душам» участников коммуникации, «субъективен» и одновременно «объективен».

Смысл появляется лишь при определенных условиях:

1. Есть некоторое содержание.
2. Это содержание взято в определенной модальности.
3. Есть некоторая ситуация либо в деятельности, либо в коммуникации, либо в том и другом, но при этом ситуация состоит из элементов.
4. Эти элементы способны перевыражаться в рефлексивных актах.

5. Часть этих элементов способна еще до образования смысла бытовать в виде минимальных смысловых единиц — ноэм.
6. Эти ноэмы участвуют в интенциональном акте, то есть в акте направления рефлексии.
7. Ноэмы образуют определенную конфигурацию отношений и связей.

Эта конфигурация служит основанием для интендирования — и как техники, и как акта указания на топосы онтологической конструкции, что и приводит к перевыражению ноэматических отношений свойств компонентов онтологической конструкции субъекта.

Важно различать и разграничивать смыслы и содержания текста. Текстовое содержание есть везде, текстовый смысл — в текстах для распредмечивающего понимания. Вот основные отличия:

СОДЕРЖАНИЕ	СМЫСЛ
Основные характеристики:	
экстенсия	интенсия
наращивается	растягивается
декодируется	распредмечивается
входит в смысл (эл-ты ситуации)	не входит в содержание (окрашивает его)
Делимость	
да	нет
При перефразировке	
сохраняется	не сохраняется
Ориентированность на	
истинность	ценность

Интенционально (направлено на душу)	
нет	да
Зависимость от граней понимаемого	
мало	полностью
При повторных предъявлениях	
теряет ценность	эстетизируется, растягивается
Семиологический закон (чем шире употребление знака, тем уже его содержание)	
действует	не распространяется
В искусстве дает:	
описательность, дидактичность	открытие скрытого
Продюцент заботится о смысле:	
выраженном	невыраженном
Объект восприятия:	
когнитивный	эстетический
Усматривается	
прямо	через рефлексию
легко	с трудом
Фабула и сюжет относятся к:	
содержанию	форме

Несовместимость, неналожимость, незаменимость смысла и содержания вовсе не следует понимать так, что ни при каких обстоятельствах они не могут образовать эпистемологического

единства. Обобщенные представления и реальность значащего переживания могут быть взяты в единстве; в этом случае содержательность художественного текста и есть единство смыслообразования и содержательных усмотрений. Это не случайно: хотя содержание — не смысл, а смысл — не содержание, все же и содержание, и смысл — в равной мере события мыследеятельности.

Смысл соотносительен со значениями, референциями, но значения, коррелирующие со смыслами, могут быть любые. Смысл такого речевого сегмента, каким, например, является слово, всегда богаче того значения, которое фиксируется в соответствующей данному слову единице языка.

Отношения знак — значение — смысл достаточно сложны. Значение фиксирует отношение знака к реальности, а смысл сам есть реальность. Можно сказать и так: значение — передача реальности знаком, а смысл есть реальность. Понимание смысла имени не означает, что его значение обязательно известно. Анализ смысла слов не всегда выявляет их значения. При этом смысл имени определяет значение имени; одно и то же значение может определяться различными смыслами.

Опасность смешения смыслов, значений и содержаний дополняется опасностью смешения всего этого с „эмоциями“. В действительности дело обстоит так: многие смыслы идентичны собственно человеческим значащим переживаниям — «значащим» именно постольку, поскольку соответствующий смысл можно перевыразить в виде вербального (лексического) значения.

Смысл нельзя объяснить до конца, в него надо вращаться, надо к нему привыкать, надо с ним действовать. Объяснения только снимают недоразумения, но не ведут к смыслу. Для прихода к смыслу нужна рефлексия, которая базируется не на объяснении, а на действовании индивида и коллектива с собственной рефлексивной реальностью и с собственными онтологическими конструк-

циями. Смыслы поддаются усмотрению только в употреблении смыслов — в употреблении, включенном в деятельность.

В тексте смыслы уловимы только на переходах от смысла слова к смыслу предложения, к смыслу сверхфразового единства, к смыслу целого текста.

Именно этим способом бытования смыслов, именно этой тенденцией речи к переходу смыслов слов в смыслы текстов (а в развитии языка — наоборот) и обусловлены и растягивание смыслов как способ смыслопостроения у продуцента, и растягивание смыслов как одна из техник понимания текста реципиентом.

На каждом шаге растягивания появляется новое в смысле, но и сохраняется старое в смысле. С этой и многих других точек зрения растягивание принципиально отличается от наращивания (наращивание, как правило, происходит в рамках содержания, а не смысла).

Литература

1. Богатырев А. А. О «Чёрном коте» и «смысловом интервале» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 30—39.
2. Богатырев А. А. Элементы неявного смыслообразования в художественном тексте // Учебное пособие для студентов филологических специальностей. Тверь, 1998.
3. Колосова П. А. Функции игры слов в системе смыслов художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 2. С. 147—152.
4. Колосова П. А. Функции игры слов в системе содержаний и в системе смыслов художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 89—96.

5. Крюкова Н. Ф. Абсурд как смысл бессмысленного // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 53—58.

6. Крюкова Н. Ф. Диалектика смысла и значения в контексте герменевтической интерпретации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 4. С. 74—76.

7. Крюкова Н. Ф. Место и роль метафоризации и метафоричности в художественном смыслообразовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 107—111.

8. Крюкова Н. Ф. Символ, смысл, концепт в контексте интерпретации художественного текста // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 78—83.

9. Крюкова Н. Ф., Загуменкина В. С. Художественный текст как смысловой конструкт с установкой на распредмечивающее понимание // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 19—30.

10. Оборина М. В. Контекст как средство смыслообразования // Слово и текст: психолингвистический подход. 2017. № 17. С. 73—80

11. Оборина М. В. Организация смыслов в цикле А.Блока „На поле Куликовом“: герменевтический и риторический аспекты // Актуальные проблемы православной теологии. 2011. № 1. С. 297—303.

12. Оборина М. В. Текст как карта смыслов // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 232—237.

13. Соловьёва В. С. Актуализация как средство смыслообразования в художественном тексте. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Тверь, 2005

14. Соловьёва И. В. Лингвистические основания конфигурирования текстового смысла // Слово и текст: психолингвистический подход. 2013. № 13. С. 48—54.

15. Соловьёва И. В. О понятии «личностный смысл» в художественном тексте // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 118—123.

16. Соловьёва И. В. Представленность смысла культуры в художественном тексте // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2014. С. 150—156.

17. Соловьёва И. В. Способы данности смысла в художественном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 2. С. 126—132.

18. Шахин О. В. Методологические основы исследования процесса перевыражения онтологических смыслов в художественном тексте // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2008. № 6. С. 159—163.

19. Шахин О. В. Опыт поиска смысла (на материале рассказа В. Шукшина «Крепкий мужик») // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 281—287.

20. Шахин О. В. Перевыражение евангельских смыслов в художественном тексте (на материале повести А. Фадеева «Разлив») // Библиотекосведение. 2008. № 2. С. 68—71.

21. Шахин О. В. Структурное моделирование смыслов и художественный текст // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 185—190.

22. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Проблемы семантики. М., 1974.

Смыслов растягивание

Растягивание смыслов в филологической герменевтике Г. И. Богина входит в состав нескольких техник понимания. 1) Растягивание смыслов (горизонт понимания у Гуссерля) — их категоризация, переход от собственно смыслов к метасмыслам и метаметасмыслам (включая художественные идеи).

2) Понимание по схемам действия. Вертикальный срез всех одновременно растягивающихся смысловых нитей дает субъекту понимания схему действия, схему дальнейшего растягивания смысловых нитей. Эта техника была впервые изучена И. Кантом.

Понятия «интенциональность» и «растягивание смыслов» неразделимы. Первое субстанциально, второе — процессуально, но в понимании представлены оба фактора; и то и другое возникает благодаря рефлексии; и то и другое выражает осмысленность бытия; и то и другое есть «та идея, которая выражает принцип развертывания действия и, тем самым, объединяет в одну систему различные его моменты (например, исходную ситуацию и требуемый результат)» [9: 137]. Метасмыслы стремятся к дальнейшей категоризации — в направлении превращения в художественные идеи.

Метаединицы — средства и результат как типологизации, так и категоризации частных смыслов и средств. Если представить категоризацию как процесс растягивания ряда нитей, а поперек этих нитей сделать синхронный срез, то все категоризации и типологизации, схваченные этим срезом, дадут схему действия при понимании текста. Ф. Шеллинг [6: 107], комментируя в 1800 г. Канта, отметил, что схема есть «чувственно созерцаемое правило при созидании некоторого предмета... Поскольку наше мышление (т. е. усмотрение) особенного в сущности всегда есть схематизирование, то нужно только обратить рефлексию на схематизирование, как оно постоянно применяется в самом языке

(= тексте), чтобы с несомненностью все увидеть... Язык... есть не что иное, как непрерывное схематизирование». Именно растягивание смыслов как особая техника понимания дает жизнь схемам действия при понимании, так же как схемы действия способствуют использованию других таких техник понимания.

Растягивание смысла, лежащее в основе динамического схематизирования при действовании для чтения и понимания текста, есть повторение интенциональных актов, повторное и все более точное и при этом разнообразящееся указание луча направленной рефлексии на топоры онтологической конструкции человека. Переживание смысла процессуально, но само переживаемое (собственно смысл) субстанциально [15: 10]. По Гуссерлю, смысл — это «интенциональное содержимое» акта сознания. Представление единично и субъективно, но смысл — объективная данность, т. е. то, что предлежит действию, деятельности, действию. Г. Фреге — того же мнения. Еще раньше эту мысль высказал В. Болцано [11].

По мнению М. Мерло-Понти [16: 99], смысл появляется как принадлежащее мне, «когда мне удалось внедрить его в аппарат речи, первоначально не предназначенный для него». Именно этим способом бытования смыслов, именно этой тенденцией речи к переходу смыслов слов в смыслы текстов (а в развитии языка — наоборот) и обусловлены и растягивание смыслов как способ смыслопостроения у продуцента, и растягивание смыслов как одна из техник понимания текста реципиентом.

На каждом шаге растягивания появляется новое в смысле, но и сохраняется старое в смысле. С этой и многих других точек зрения растягивание принципиально отличается от наращивания.

Смысл целого текста складывается из смыслов слов, но не как из их суммы, а как из результата многочисленных растягиваний. От предложений, достоверно несущих смысл, растягивание при-

водит к тому, что возникает необходимость перейти от привычной «грамматики предложения» к «грамматике текста» и «грамматике дискурса». Хотя все еще и говорят, что смысл текста — это «комплекс знаковых функций его компонентов» [19: 98], все же смысл целого является чем-то принципиально новым сравнительно со смыслом каждого предложения в отдельности и всех предложений вместе. По Гуссерлю [14: 7], текстовые смыслы — это смыслы актов сознания, а вовсе не соединение смыслов, необходимых при текстообразовании.

Согласно теореме Геделя, неопределимость отнесенности элемента к системе есть «признак того, что система может растягиваться дальше» [13: 222]. Это положение усугубляется в силу того, что растягивание смыслов, схемообразование ради действия при понимании и протекает и переживается одновременно в двух направлениях — и от категоризованного к частному, и от частного к категоризованному, причем оба направления мышления находятся в гармонии [22]. Двунправленность на каждом участке растягивания смысла резко преобладает, что замечено даже применительно к случаю зрительного опознания [7: 249]. Это также способствует фрагментаризации и снижению определенности переживания метасмыслов, чередованию хаоса и порядка [2: 15].

Рефлектируемый образ духовно-реальностной ситуации доступен реципиенту только в процессе движения к увеличивающейся полноте осваиваемого смысла, т. е. этот образ процессуален. Тексты для распредмечивающего понимания обычно строятся с таким расчетом, чтобы к концу целого текста полученные изменившиеся смыслы еще связывались в памяти с теми первоначально введенными смыслами, из которых при растягивании получают конечные смыслы. Очевидно, ограниченность человеческой памяти ставит некоторые пределы целому тексту как протяженности, в рамках которой происходит растягивание смысла.

Термин «схема» в том значении, которое приспособлено к растягиванию смысла, введено в лингвистику текста и нарратологию в середине 1970-х годов [10; 17; 18]. Постепенно соответствующие представления были интегрированы учениями о динамических моделях языка — учениях, образующих «центр современной лингвистики» [1: 77].

Процесс схемообразования является достаточно сложным и многофакторным. Так, выбор направления и вообще всей топографии растягивания в значительной мере регулируется экспектациями. Далее, при растягивании смыслов значительное число частных смыслов подминается, но и частные смыслы и частные средства — «мотивы» и «тематические элементы» могут не подпадать под «подминающую» мощь схематизма и существовать наряду с метаединицами, покрывая при этом до 50% текста [20]. При этом идет растягивание одной или нескольких нитей, а даже одна нить — это уже схема.

Процесс схемообразования, предполагающий наращивание содержаний и растягивание смыслов, есть «лингвистическая модель понимания» [8: 162]. В эту модель входят:

1) Манифестация средств текстопостроения как смыслодержущих единиц, причем непосредственно они смысла не содержат, но к смыслу выводят через рефлекссию над средством: Рефлексия средство смысл.

2) Конструирование метасмыслов сообщения: Рефлексия средство: смыслы метасмысл.

3) Интерпретация (через выбор граней понимаемого) построенного смысла.

4) Самоутверждение реципиента в понимании.

5) Дальнейшая категоризация элементов и превращение их в единицы.

6) Растягивание единиц.

7) Рефлексия над результатами растягивания.

Эти многочисленные задачи решаются со смыслами не так, как они решаются с содержаниями. Если для содержания существенна граница предложения как граница несущей содержание позиции, то смысл этих границ не знает. Смысл не имеет границ, установленных синтагматикой речевого акта. Уже в XIV веке в Индии Вишванатха называл поэтому целые поэмы «большими предложениями»: все можно соединить по принципу части и целого [21: 29].

Уже сам факт растягивания смыслов говорит о том, что:

1) Смысл не «дан» в тексте. Есть след рефлексии автора, есть способы пробуждения рефлексии реципиента, а организованность этой рефлексии даст распредмечивающее понимание, причем разное для разных граней понимаемого. Если рефлексивная способность автора и реципиента стоят на одном уровне, то получается относительная полнота понимания.

2) Смысл не линейен, а существует как некоторый потенциальный объем. «Границы смысловых единиц не совпадают с границами языковых единиц» [5: 5]. Очевидно, нельзя взглянуть на текст и исчислить найденные смыслы. Растягивание смыслов — это и есть их появление.

Результатом растягивания понимаемого материала являются не только метасмыслы и метасредства, но и метасвязки — единства метасмыслов с метасредствами, причем единства столь плотные, что связь вторично-материального с идеальным оказывается неразрывной.

Растягивание смыслов происходит по мере того, как частные единицы и метаединицы, полученные из более ранних сегментов текста, выступают как знание, которое оказывает влияние на понимание более поздних сегментов [12]. Это единство знаний между более ранними и более поздними сегментами подкрепляется единством стиля. Последний перевыражает единство природы автора, единство его жизненного поведения. Такова, например,

комическая мимикрия Ивана Грозного в письмах к тем, под чей предполагаемый стиль он подлаживался. Растягивание применительно к персонажу — источник художественного типа. Художественный тип — не то, что преобладает численно. Это — тенденция подмеченного автором процесса [3]. Этот процесс включает в себя и «саморазвитие персонажа» [4: 20].

Категоризация смыслов при их растягивании является основанием для восхождения от абстрактного к конкретному, которое происходит не путем выделения понятий из цепочек суждений и умозаключений, а на основе этого растягивания.

Литература

1. Безменова Н. А. Динамические модели языка // Проблемы современного зарубежного языкознания (80-е годы). М., 1988.
2. Казачков Л. С. Системы потоков научной информации. Киев, 1973.
3. Лукьянов Б. Г. В. И. Ленин и художественная критика. М., 1982.
4. Николаев П. А. Историзм в художественном творчестве и в литературоведении. М., 1983.
5. Черняховская Л. А. Смысловая структура текста и ее единицы // Вопросы языкознания, 1983, № 6.
6. Шеллинг Ф. В. И. Философия искусства. М., 1966.
7. Шехтер М. С. Зрительное опознание. М., 1981.
8. Штерн И. Б. Понимание и лингвистические модели // Доказательство и понимание. Киев, 1986.
9. Эльконин Б. Д. Знаковое опосредование и рефлексия в решении задач // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1984.
10. Bobrow D. G., Norman D. A. Some principles of memory schemata // Representation and Understanding. New York, 1976.
11. Bolzano B. Wissenschaftslehre. Salzburg, 1837.

12. Frederiksen C. H. Semantic processing units in understanding text // *Discourse Processes*. — Hillsdale, 1977.
13. Hofstadter D. R. Godel, Escher, Bach. An eternal golden braid. Hassocks (Sussex), 1979
14. Husserl E. *Logische Untersuchungen*. Tübingen, 1968. B.B. 1—3.
15. Lipps T. *Leitfaden der Psychologie*. Leipzig, 1909.
16. Merleau-Ponty M. *Eloge de la philosophie et autres essais*. Paris, 1965.
17. Rumelhart D. E., Ortony A. The representation of knowledge in memory // *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, 1976.
18. Rumelhart D. E. *Introduction to human information processing*. New York e. a. 1977.
19. Stolze R. *Grundlagen der Textursetzung*. Heidelberg, 1982.
20. Tarlinskaja M., Coachman L. K. Text — Time — Text // *Language and Style*. — 1986. V. 19. No. 4.
21. Vicanatha Sahityadarpana of Vicvantha Kaviraja. Varanasi, 1967.
22. Wolff D. Unterschiede beim muttersprachlichen und zweisprachlichen Verstehen // *Linguistische Berichte*. 1986. V. 106, Dezember.

Содержание

Содержания — важная составляющая субстанциальной стороны понимания наряду со смыслами. Содержание — это «информация», то есть нечто инвариантное по отношению к свойствам ее носителя. Содержание поглощает форму, и чтение текстов, ориентированных только на содержание, оставляет в памяти не текст, а внетекстовую реальность, аналог реального мира — важнейший материал для рефлексирования над ним при последую-

щем построении смыслов. Содержание состоит в тексте из значений, пропозиций и сообщений.

Совокупное содержание текста состоит из предикаций в цепях пропозициональных структур в рамках всего текста. Предикации, из которых составляется содержание, не исчерпывают субстанции понимания: существуют еще и смыслы, которые могут быть важнее содержаний для автора и для реципиента; в таком случае смыслы составляют главное, а содержания — необходимый фон смыслов. Этот фон состоит из текстовых средств, соотносительных с референциями, необходимыми для когнитивного понимания. Эти референции (денотации) координируются в качестве представлений при когнитивном понимании. Для этого нужно, чтобы представления (референции) выступали в группах, а также упорядочивались синтагматически (путем наращивания). Эта упорядоченность и есть предусловие понимания смыслов. Семантизация предикаций приводит к когнитивному пониманию, а рефлексия над общностями в рамках прагматических и синтагматических категоризаций и систематизаций позволяет переходить к распредмечивающему пониманию, поскольку при этих категоризациях появляются минимальные единицы смысла — ноэмы. В группировках ноэм возникают свои собственные ситуации, конфигурирование отношений и связей внутри которых и приводит к появлению смысла.

Содержание, даже не являясь в каких-то случаях главным компонентом понимаемого, обладает огромной важностью как для перехода от семантизирующего понимания к когнитивному, так и для перехода от когнитивного к распредмечивающему. Важность содержания для двух этих переходов заключена в его приспособленности к категоризации: чем культурнее человек, тем сильнее его стремление к категоризации содержания, равно как и к его упорядоченности на синтагматической оси (когерентность). Содержания фиксируются в значениях: последние субстанциально

беднее смыслов, но без усмотрения значений, т. е. без знания языка, трудно усмотреть содержания и тем самым создать условия для понимания смыслов. Содержание, в отличие от смысла, обладает явностью, поэтому оно легко воспроизводимо, в этом его важное отличие от смысла. Когнитивное понимание, обращенное на содержание, замирает в содержательном знании, тогда как при встрече со смыслами к этой цели прибавляется другая — осмысленное (значащее) переживание как одна из организованных рефлексии над содержательностью, т. е. над совокупностью и единством содержаний и смыслов. Содержания требуют чередования понимания и познания, смысл — только понимания. Смысл не отделен китайской стеной от содержаний, хотя смысл не превращается сам по себе в содержание, содержание не превращается само по себе в смысл.

Если смыслы требуют от реципиента рефлексивной позиции в деятельности, то содержания требуют пропозициональной установки: в любом речении видеть предметное представление плюс предикат, соглашаться с возможностью такого соединения, стараться усмотреть приспособленность каждой данной пропозиции к каждому такому соединению представления и предиката к нему.

С герменевтической точки зрения содержания в предикациях выполняют следующие функции:

1. Функция указания референта
2. Таксонимическая функция
3. Функция конкретизации предикативности
4. Прагматическая функция построения содержания
5. Содержание как подтверждение экзистенциальности
6. Установление пресуппозиции
7. Функция подведения материала под категорию
8. Функция указания на выбранную онтологию рассмотрения

9. Функция проблематизации

Развертывание содержаний происходит в форме наращивания предикаций, в противоположность растягиванию смыслов. Что же касается значений, то они и не растягиваются, и не наращиваются, отдавая функцию растягивания смыслом, функцию наращивания — предикациям. Предикации же, в свою очередь, выступая как *преобразования* значений, *репрезентируются* в качестве пропозиций.

Наращивание содержаний приводит к появлению макропропозиций.

Содержание развертывается как постепенное развертывание ситуации, представленной в тексте и способной демонстрировать названные разнообразные отношения по мере нашего проникновения в нее. Постепенно выясняется, каковы возможные положения вещей, каковы возможные миры, в которых предложения будут истинными. Это — наращивание содержания, но при этом богаче становится и представленная ситуация, включающая и смыслы ситуации.

В этих условиях возникает задача действия при рецепции материала, требующего единства двух герменевтических процессов — понимания когнитивного и понимания распредмечивающего. Освоение содержания в ходе распредмечивающего понимания во многих случаях, например, соотносительно с теми мыследействиями, которые программируются сюжетом. Именно в сюжете (и фабуле) перевыражено предпонимание мира действия — структура, знак, время — предикаты, достаточные для репрезентации содержания.

Все единицы текста, способные производить то или иное впечатление и/или воздействие, становятся равноправными поставщиками ноэм, а сама задача «хорошего чтения» также превращается в источник таких ноэм, как «связность», «каузация», «ожидание» и пр. Простая категоризация этих ноэм дает содержания;

полные же конфигурации связей и отношений в ноэтической ситуации дают смысл.

Резервы возможностей при освоении содержания как первой, исходной части идеального осваиваемого в понимании как субстанции — эти резервы далеко еще не исчерпаны человечеством.

Литература

1. Колосова П. А. Функции игры слов в системе содержаний и в системе смыслов художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 89—96.

Субъект понимающий (субъективизация, субъективность)

Каждый индивид по-своему модифицирует процессы смыслообразования и процессы накопления метасредств. Как элементы, так и единицы типа метасмыслов и метасредств не являются единицами текста — в том отношении, что они принадлежат не только тексту, но и реципиенту. Это — единицы действия, компоненты субстанции понимания как действия. Для текста — это единицы наличия, для реципиента — единицы усмотрения, для процесса понимания — единицы действия при понимании, для субстанции понимания — понимаемое. Определение единиц зависит от того, с чьей точки зрения мы их изучаем.

Наличие субъектных метаединиц означает то, что схемы действия, включающие такие метаединицы, обеспечивают освоение содержательности, превращение этой содержательности в свою для реципиента. Это освоение возможно именно в форме понимания, а не просто «включения в систему».

Субъектные единицы и метаединицы принадлежат тексту и человеку, но не языку как системе, не какому-то конкретному национальному языку. С европейской точки зрения такой подход — не лингвистический: ведь рассматривается не язык. Сходство в понимании зависит от сходства проекций читательской субъек-

тивности на объект. К этому надо добавить личностное целеполагание, принятие личностью социальных норм, мировоззрение, коммуникативную ситуацию. Однако когда это слишком сильно подчеркивают, забывают и о противоположном факторе — возможности для реципиента пользоваться каким-то, в том числе научным, комментарием. Вообще истоки появления субъектных метаединиц многочисленны, сложны и противоречивы.

Субъектность не универсальна и даже не столь уж постоянна в отношении большинства метаединиц, и переходы субъектного в «объектное» весьма обыкновенны. Субъектность вообще не бывает «чистой», она вырастает, во-первых, из групповых характеристик онтологических конструкций, несущих на себе печать не только субъективности, но и интерсубъективности, во-вторых, из опыта чтения со свойственной ему интертекстуальностью, в-третьих, из опыта чтения уже данного текста, его предшествующей части, поскольку этот опыт отягощен давлением со стороны и интерсубъективности онтологической конструкции, и интертекстуальности чтения как такового.

В качестве примера субъектной метаединицы можно привести метасмысл «существенное» (т. е. существенное для субъекта и лишь в силу того при достаточной многочисленности таких субъектов — «объективно существенное»). Даже такие метасвязки, как «протяженность текста», «легкость прочтения», «интересность», «увлекательность» вполне субъектны.

Фактически развитие интеллекта в единстве с развитием речи, развитие интеллекта благодаря чтению — важнейшие рычаги развития личности и общества — зависят от меры успешности протекания смыслообразования в ходе и направления рефлексии на онтологическую конструкцию, и образования ноэм, и появления ситуации как познавательного объекта, и образования смысла, и растягивания этого смысла, категоризация и превращения его в метасмысл. Чтобы трактовать столь серьезные социально-

педагогические и филологические проблемы, необходимо признавать творческий потенциал человека, уважает его свободу творческого акта, признавать множественность самых различных последствий преобразования осваиваемого при понимании материала. Там, где представление о человеческом действии подменяется представлением о самопроизвольных психических процедурах, на которые человек якобы обречен в силу своей «природы», возникает «теория отражения», исключающая человеческое отношение к человеческому творчеству. В этих научных ситуациях считается, что в «объекте» есть нечто готовое, а «субъект» должен это готовое получить в качестве знания, т. е. «отразить объект». «Отраженный объект» называется «образом» и является «правильным слепком» с оригинала, осваиваемого без рефлексии, а заодно и без нормативности познавательного поведения.

Текстообразования средства

Средства текстопостроения имеют безусловный «знаковый характер». Они могут восприниматься так же, как воспринимаются все другие знаки, — *оставаться незамеченными* при тенденции замечать только содержания и смыслы. Они же могут восприниматься как ипостаси смыслов — например, смыслообразующая метафора запоминается лучше, чем тот смысл, который она образует. Наконец, текстообразующие средства могут выступать в роли *части онтологической конструкции*, то есть выполнять функцию интендируемых «мест» в этой конструкции, с той особенностью, что интенция (направленная рефлексия) реализуется в этом случае только в рефлексии, фиксирующейся только в поясе мысли-коммуникации. Таким образом, средства текстопостроения — это всегда еще и *средства пробуждения рефлексии*, фиксирующейся (объективирующейся) в поясе мысли-коммуникации (обозначим это как Р/М-К). Фиксация рефлексии именно в этом поясе иррадирует и на два остальных пояса, поэтому в широком

смысле можно говорить о текстообразующих средствах как средствах пробуждения рефлексии вообще — $P/\{(MД+(M-K)+M)\}$.

Последнее определение текстообразующих средств особенно важно: именно благодаря способности пробуждать рефлексию вообще средства текстообразования могут пробудить рефлексию, фиксирующуюся не только в поясе мысли-коммуникации (P/M-K), но и в поясе мыследействования (P/мД), и в поясе чистого мышления (P/M). Это позволяет реципиенту восстанавливать на этом основании как ситуацию мыследействования, так и ситуацию чистого мышления продуцента, т. е. распредмечивать средства текстопостроения и тем самым выходить к усмотрению живой способности смыслообразования у продуцента.

Если знак конвенционален, то средство текстообразования и условно, и не условно, и безусловно. Во многих случаях средства текстопостроения могут вообще не входить в форму, а входить в содержание (\neq смыслу!). Так, сюжет и деталь *содержательны*, но они — средства текстопостроения, наряду с метафорами, стихотворными размерами и прочими компонентами текстовой *формы*. Вообще средства текстопостроения — это средства не столько формы, сколько средства непосредственного *моделирования смысла*. Метасредства, в свою очередь, моделируют модели. Сама техника распредмечивания есть техника чтения моделей действия того, кто моделировал смыслообразование при его опредмечивании. Общность между опредмечивающим и распредмечивающим субъектами основывается на общности отношения к схемам и моделям понимаемой содержательности (т. е. смыслов вкупе с содержаниями).

Средства текстообразования категоризуются и образуют метасредства такого рода, как избыточность/энтропийность текста, его экспликационность/ импликационность, актуализованность/ автоматизированность средств выражения, соотношение формы формальной и формы содержательной (по Гегелю), соотношение

«автор/текст», соотношение «вымысел/текст», виды словесности, соотношение подъязыков и соответствующее соотношение стилей. Все эти средства стоят в определенных, часто необходимых отношениях как с содержаниями, так и со смыслами, и эти отношения нуждаются в изучении и определении.

Отношения и соотношения между текстообразующими средствами и текстовыми смыслами — одна из фундаментальных проблем всей филологической герменевтики вообще. При решении этого вопроса филологическая герменевтика тесно связана с воззрениями в области эстетики. Это обусловлено тем, что распредмечивающее понимание — не только феноменологическое (выводящее к сущностям, смыслам), оно еще и эстетическое. Действительно, здесь всегда имеет место эстетический предмет — *выразительные формы* любой сферы деятельности, и средства текстообразования выступают также в этой функции.

При изменении текстообразующих средств меняется и конфигурация связей и отношений в ситуациях действия и коммуницирования, образующая смысл. Это объясняется тем, что конфигурация захватывает и средства, т. е. средства — часть ситуации, необходимой для смыслообразования. Фраза «не изменяя смысла» означает: «не изменяя ничего существенного в средствах». И наоборот, планомерное изменение, развитие и построение смыслов может быть обеспечено регулированием средств текстопостроения. С точки зрения смыслообразования и смысловосприятия как некоторого *действия* можно вообще утверждать, что средства представляют смыслы, что смыслы представлены в виде средств, причем представлены предметно, опредмечены в средствах. Последние позволяют восстановить для реципиента ситуацию действия и мыследействия продуцента — ситуации как реальные, так и придуманные продуцентом. Соотношения типа «средство/смысл» и «смысл/средство» в равной мере видятся реципиентом как смыслы. Иначе говоря, единицы и

метаединицы, видимые в одном тексте как «форма», в другом выступают как «содержание».

Единство субстанционального и процессуального начал в смыслообразовании, в использовании средств приводит к тому, что соотношение смысла со средством есть и творческий акт, и реализация творческого характера своего материала. При этом очень важно, что в этом соотношении действует опыт соотношений, но не так, как действовал бы некоторый стандарт соотношения по готовой аналогии. Акт соотношения средств и смысла — это *поиск способа построить способ* понимания, а не аналогия к некоторому «готовому пониманию». Средства текстопостроения — моделирующие средства. В отличие от значений число моделируемых этими средствами смыслов бесконечно, как бесконечно число их коррелятов в виде средств текстопостроения. Средства текстопостроения нельзя трактовать как *только* знаки. Это — способы существования смыслов в человеке, «места» онтологической конструкции, каким-то образом пробуждающие рефлексия, направленную на восстановление и создание новых смыслов.

Это восстановление и создание новых смыслов на основе действия со средствами и составляет сущность распремечивания текстовой формы. При этом распремечивание существенно отличается от декодирования — в той же мере, в какой распремечивающее понимание отличается от семантизирующего. Главное отличие можно усмотреть в том, что распремечиваемое представлено *не в линию*, что оно разбросано по всему объекту действительности, в которой разворачивается деятельность. Онтогенетически это связано с тем, что ассоциативно-маркерная сеть, давшая в истории человеческого рода жизнь технике распремечивания, тоже расположена во всем объеме человеческой жизнедеятельности, но это уже вопрос генетический.

Текстообразующие средства могут выступать прямо в функции смыслов. Иногда различить средство и смысл много легче,

например, при соотнесении интенциональной единицы и смысла, но лишь при условии, что модальность как аспект смысла хотя бы нечетко дана лексико-грамматическими средствами, а просодические и паралингвистические средства конкретизируют усмотримое модальное отношение. Очевидно, корреляция часто возникает не между смыслом и средством, а между смыслом и партитурной организацией средств.

Среди предрассудков, касающихся корреляции и изоморфизма текстообразующих средств и текстовых смыслов, необходимо особенно отметить веру в нераспредмечиваемость тех средств, которые привязаны к определенной национальной культуре. Считается, что национально-языковые культуры бывают столь значительно удалены друг от друга, что само взаимопонимание представителей этих культур становится достижимым только отчасти. Эта абсолютизация непроницаемости культур связана с тем, что в обыденной жизни рефлексивные техники понимания произведений речи часто подменяются самотечными нерелективными процедурами, обеспечивающими лишь иллюзию действия при смысловом восприятии высказывания. Это имеет разные отрицательные последствия, среди которых — преувеличенное представление об идиоматичности «не-нашего» способа коммуникации (а отсюда — и экзистенции). Это приводит к фактическому отказу от усмотрения (хотя бы через технику декодирования) смысла слов уже в рамках элементарного семантизирующего понимания, что далее сказывается и на понимании когнитивном.

Эта практика начинается уже со «склейки» словарного *значения со смыслом* как «той конфигурацией связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации» (Г. П. Щедровицкий), которая восстанавливается (или придумывается) хоть человеком культуры А, хоть человеком культуры Б, или В, или Г, Д, Е и т. п. Если значения высказываний *национально-культурны*, то их смыслы *межкультурны*.

Если системы национально-языковых значений противопоставляют как языки, так и культуры, то потенциальные системы смыслов, метасмыслов и метаметасмыслов (художественных, нравственных и научных идей) делают высказывания в рамках разных культур, да и сами эти культуры, взаимодоступными и взаимопонятными. Если смыслы и средства имеют тенденцию к национальной специфичности, то метаединицы имеют тенденцию к интернациональной доступности. Поэтому мы можем понять смысл даже в текстах самых отдаленных национальных культур.

Литература

1. Крюкова Н. Ф. Текстовая форма как средство интерпретации: герменевтическая диалектика понимания // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2015. № 32. С. 32—41.

2. Оборина М. В. Понятие «импликационная и экспликационная тенденции текстопостроения» как средство интерпретации текста. Автореферат дис. ... кандидата филологических наук. Москва, 1993.

3. Оборина М. В. Понятия лингвофилологической герменевтики, связанные со стилистическими тенденциями текстопостроения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 9. С. 73—88.

4. Оборина М. В. Роль средств текстопостроения в индивидуации художественного текста (риторический и герменевтический аспекты детского чтения) // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 14—21.

5. Оборина М. В. Средства текстопостроения в лингвистике и герменевтике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 5. С. 69—82.

6. Оборина М. В. Стилеобразующий потенциал экспликационной и импликационной тенденций текстопостроения // Вестник

Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 104—116.

7. Оборина М. В. Текстопостроение в ретроспективной и проспективной индивидуации художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 174—180.

8. Оборина М. В. Тенденции текстопостроения в синтаксической организации речи // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 134—141.

9. Оборина М. В. Тенденции текстопостроения и модус существования художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 4. С. 86—94.

10. Трирог М. Ю. Опыт герменевтического подхода к изучению лексических средств художественного текста // Принципы изучения художественного текста. Тезисы 2-х Саратовских стилистических чтений. Саратов, 1992. С. 56—59.

11. Шахин О. В. Опыт применения герменевтических техник понимания при работе с англоязычными текстами // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 45. С. 59—63.

Форма дейктическая

Дейктическая форма рассматривается как указание на действительность, отнесенность к референту. Средство пробуждения рефлексии как «напоминания о некотором известном идеальном».

«Успешность развертывания схемообразующих нитей в поясах, реализующих разные типы рефлексии (Р/мД, Р/М-К, Р/М), во многом зависит от связности текста, когезии — лингвистической категории, реализующейся во множестве форм: «смысловое зацепление» предложений; словечки-скрепы («значит» и т. п.); логические знаки

(»поэтому» и т. п.); индикаторы времени (»затем» и т. п.); союзы; частицы. Когезии способствует и субституция одних слов другими: дейктические слова; эллипсы; повторы; синонимы и др. субституенты. Все это вместе и дает «текстовость». [Дымарская-Бабалян 1990:62]. Текстовость в нашем случае — это способность произведения речи выступать в роли той среды, в которой могут разворачиваться схемообразующие нити, растягивающиеся в трех средах — в мире Р/мД, в мире Р/М-К, в мире Р/М. Когезия в формировании текстовости (как метаметасвязки) — это только ступенька к когерентности. Последняя есть хорошая форма, релевантность дискурса, соответствие текста теме дискурса.» [Богин ОСП]

«Партитурная организация речевой цепи при растягивании схемообразующих нитей — лишь частный случай пространственной организации форм. Здесь еще четко прослеживается взаимозависимость нитей: если представить развертывание нитей на партитурных строках как горизонталь, то появление «полного» переживания, программированное партитурной организацией, можно изобразить как вертикальное пересечение всех нитей в некоторый момент схемообразования. При таком пересечении возникает «комплексный эффект», т. е. «я засмеялся не от гобоя, и не от кларнета, и не от партии скрипки, а от сочетания этих трех партий»: эллипсы, неличные формы глагола, дейктические средства.» [Богин ОСП]

Экспектация

Экспектация — одна из техник усмотрения и построения смыслов, регулируемые ожидания смыслов в предвидимом действовании с текстом.

Экспектация обоснованна, коль скоро она обусловлена одновременно

- самой структурой текста;
- исторической ситуацией чтения;
- субъективностью коллективного реципиента;
- идиосинкразиями и предпочтениями реципиента индивидуального.

Как только в тексте начинает проясняться какой-то смысл, реципиент делает набросок смысла всего текста в целом. Но этот первый смысл проясняется в свою очередь лишь потому, что мы с самого начала читаем текст, ожидая найти в нем тот или иной определенный смысл. Если реципиент не замечает собственного предварительного мнения, не рефлектирует над своим предварительным переживанием, это «предмнение» застывает и затормаживает весь процесс понимания. Очевидно и то, что если в понимании не взаимодействуют экспектации (установки) читателя и позиции (установки) автора, то нет никакого взаимодействия читателя и автора, нет изменения материала, а потому нет и такого действия, как понимание.

То, что ожидается, есть некоторый набор метаединиц, возникающих в ходе развертывания динамических схем действия при понимании, и хорошо подготовленный автор вполне может предвидеть (на какой-то отрезок времени от момента написания текста), каковы будут экспектации и предпочтения, предмнения, пресуппозиции, предпонимания со стороны потенциального читателя.

Как мы видим, экспектация — одна из разновидностей установки (в смысле Д. Н. Узнадзе), причем установки не только индивидуальной, но и коллективной. Поэтому именно метаединицы и организуют мою экспектацию — мое приобщение к общему в понимании. Если на основе элементарных единиц мы усматриваем смыслы, то на основе метаединиц мы усматриваем еще и жанр

текста — определяем способ дальнейшего действия при чтении, способ чтения дальнейшего. Мы усматриваем это в индивидуальном порядке, но в целом способы чтения надиндивидуальны, социальны, и установление этих способов может обладать или не обладать признаком социальной адекватности. Определить способ чтения — это определить способ обращения с художественной реальностью, равно как и с реальностью внехудожественной, коль скоро и она представлена в тексте. В художественной реальности каждый раз есть свое своеобразие. Это своеобразие может быть связано также и с тем, что ситуации, представленные в тексте, в его художественной реальности, имеют особенности, обусловленные как способом представления внехудожественной реальности в реальности художественной, так и способом устройства самой художественной реальности. Способ усмотрения художественной реальности определяется в ходе развертывания динамических схем действия при понимании текста. Чем богаче схема действия, тем больше она помогает пониманию, но богатство схемы включает в себя в первую очередь потенциальное жанроуказание, оценочное отношение, указание на связь художественной реальности с внехудожественной и т. п. Экспектацией называют *побуждение к развитию схемы действия*.

Чтение художественной литературы — не единственная деятельность, предполагающая организованность экспектаций. Такие организованности появляются уже в рамках когнитивного понимания и иных видов когнитивной работы. Так, например, организация экспектации — одна из сторон той ситуации, которая возникает при решении задачи. Очевидно, нахождение типа задачи — важный творческий акт, глубоко родственный акту жанроустановления — акту подтверждения или опровержения собственных экспектаций субъекта. В сущности, и в случае с идентификацией типа задачи, и в случае жанровой индивидуации мы

начинаем с определения типа содержания. Этот тип содержания является предсказуемым. Так, предсказуемы события, представленные в тексте.

Экспектация может быть как экспектацией сходного, экспектацией отхождений от исходного с сохранением сходности, экспектацией родственного и экспектацией родственного, развивающегося в сторону принципиального обновления. Все экспектации при всех различиях имеют ту общность, что они совмещаются со схемами дальнейшего действия, обеспечивают предвидение и реализуют установку, подсказанную комплексом, включающим предвидение на основе текста, предвидение на основе коммуникативной ситуации и предвидение на основе личностного состояния. Этот комплекс предвидений, установок, ожиданий приводит читателя к возможным мирам бытования смысла, причем иногда эти миры более интерсубъективны, чем индивидуально-субъективны, иногда же субъективное преобладает над интерсубъективным.

Поскольку экспектации могут носить как содержательный, так и смысловой характер, следует учитывать способность экспектаций иметь структуру. Эта структура есть упорядочивание ноэм на границе онтологической конструкции перед актом интендирования. Вопрос о составе и способах упорядочения ноэм является главным при решении вопроса о том, к чему приводят экспектации при изменении человеческой онтологической конструкции.

Действия в условиях экспектаций различны, как различны и сами экспектации (установки). Так, среди них могут быть и социально характеризованные экспектации (типа «Дубровский должен отомстить»), и ожидание повторов средств выражения, причем эти средства переживаются оценочно, а опредмеченные в них смыслы переживаются как относящиеся к жизни самого реципиента. Наконец, установка может вести экспектации в направлении поисков высших ценностей, в направлении возмож-

ных ответов на вопрос «Как мне следует жить?» и т. п. Диапазон разнообразия поразителен.

Построение средств провоцирования экспектаций, средств их нарушения и средств их разрешения в художественном тексте — сложнейшая конструкция средств пробуждения рефлексии, конструкция художественности, но этой конструкции просто не могло бы быть, если бы не организовывались экспектации. Типологическое разнообразие экспектаций — существенное подспорье для их организатора: экспектации бывают активные и пассивные, обращенные на форму и обращенные на смысл, обращенные на смысл и обращенные на содержания, рассчитанные на «попадание в тональность» при общении читателя с автором и рассчитанные на заведомое «непопадание» связанные с эмоциями и связанные с интеллектуальным отношением, «знанием об эмоциях, которые можно бы и пережить», представляющие собой экспектации нормативного или экспектации ненормативного.

Возможность того, что предметом экспектации будет образ стандартизированной структуры, стандартизированной ситуации или стандартизованного отношения, безусловно, существует. Однако приходится признать ошибочным положение, согласно которому экспектация — это всегда лишь «фреймовая экспектация» и не более того.

Рационально в теории фреймов только то, что она напоминает о рефлексивности — возврате к ранее полученным образам, которые реактивируются при встрече с чем-то, что оказывается сходным с уже известным. В остальном теория фреймов очень сходна с «теорией отражения»: и та и эта предполагают, что человек не может ни подумать о чем-то новом, ни придумать что-то новое. Предполагается, что все инновации — перестановки старых предметных представлений. Экспектации могут быть «фреймовыми» и строиться на Р/М-К. Суть недостатков этих экспектаций — только в одном — в их универсализированности. Реализация

стилистических экспектаций не выводит к метасмыслам литературного произведения, а лишь подсказывает вероятный способ высказывания. Для выхода к метасмыслам, к художественной идее нужна Р/М, а этот тип рефлексии либо абсолютно противоположен всякой «фреймовости», либо должен фальсифицироваться в духе «теории отражения», предполагающей, что заявления типа «Я за материализм» и «Передо мной реализм» действительно «отражают» некие состояния субъективности, тогда как все это обычно оказывается пустыми декларациями на темы парадигм и закономерностей. Смыслы и метасмыслы организуются экспектациями и организуют их. Они также могут участвовать и в дезорганизации смыслов, они могут реализоваться и нарушаться, они могут еще и так строиться, чтобы их нельзя было нарушить. Автор строит текст из расчета на тенденцию либо к реализации экспектации, либо к ее нарушению.

Особенно важны жанровые экспектации — первые наметки способа чтения и понимания, своеобразные поиски конкретных применений методологии чтения. Связь вопроса об экспектации и проблемы жанроопределения общеизвестна.

Эспектация развертывается и развивается по мере развертывания динамической схемы действия при понимании текста. Сам выбор направления и вообще всей топографии растягивания в значительной мере регулируется силами экспектации как движущей силы схемы действия. Схема действия и есть в сущности схема развития экспектаций — указание на то, что и как воспринимать дальше. Одновременно экспектация может выступать и как одна их техник понимания.

Эспектации необходимым образом пронизывают и организуют весь процесс чтения целого произведения. Однако не менее существенны они и для чтения весьма малого текста, даже для слушания какого-то одного речения. Текстовая дробь понятна

лишь при наличии подобных экспектаций, которые выступают уже здесь как антиципации, момент опережающего усвоения.

В малом тексте, в текстовой дробь любая простая единица несет способность пробуждать экспектацию или, по крайней мере, какой-то приступ к ней. Любая импликация или любое место, могущее быть воспринятым так, как бы говорит реципиенту: «Жди подробностей», — и эти «подробности» приходят к реципиенту по мере развертывания схемы действия. Развертывание схем действия при понимании освобождает реципиента от значительной части дискурсивной работы, усиливая надежные экспектационные схемы и позволяя много предвидеть и о многом догадываться, не дожидаясь конца абзаца. Это относится и к материалу, соотносительному с Р/М-К и задействованному в схемах, а потому способствующему усмотрению способа чтения, жанра малого текста.

Дробь текста строится таким образом, чтобы, во-первых, было то, что «понятно и без понимания», во-вторых, то, ради чего надо преодолевать непонимание.

Характерно протекание индивидуационных действий при повторном чтении того же текста. Первое чтение задействует схемы действия с экспектацией, второе — уже меньше нуждающееся в экспектации как разновидности прогностической рефлексии — задействует и рефлексию ретроспективную и рефлексию внутритекстовую, что открывает возможность интеграции функций схем действия и тем самым оптимизирует рефлексию как начало художественности, как эстетическое начало понимания. При повторном чтении происходит модификация смыслов, частичное освобождение их от давления последовательных пропозиций как носителей содержания. Существенно, что вся эта работа — типичное и обыденное перечитывание понравившегося читателю эпизода, дробь текста (или прослушивание магнитофонной пленки).

И антипация, и ретроспекция — виды рефлексии, неизбежные в действовании реципиента. Схемы действования, стимулирующие экспектацию, протекают либо под контролем Р/мД, Р/М-К, Р/М либо под контролем разных комбинаций этих видов рефлексии.

Рефлексия как основа экспектаций чаще всего бывает неосознанной, обыденной. Первейшее переживание при стремлении к индивидуации есть переживание метасвязи «доступность», что и позволяет свободно переживать схемы действий с экспектациями, а затем переходить и к сотворчеству, и конфигурированию, и оценке произведения как целостности.

Сохранение или смена экспектаций по ходу текста дает особый экспектационный узор (творческое комплектование метасредств текста).

К этому добавим: предсказуемость/ непредсказуемость событий, представленных в тексте. Ведь экспектации — момент переживания процесса действования по схемам действования для понимания. Схема действования выступает и в роли плана, равно как и в роли контекста, в пределах которого преодолевается непонимание.

Социокультурная значимость нарушений экспектации столь же велика, как и значимость сохранения некоторой нерушимой целостности в схемах действования. При ломке экспектаций возникает целая система преобразований, ведущая, в конечном счете, к тому, что было до ломки — к новой саморегулирующейся целостности.

Нарушения экспектаций родственны эффекту обманутого ожидания. Родственны они и многим другим переживаниям. Вообще при смене горизонта ожиданий выполняются разные требования к текстовой ситуации: (а) нужна корректура экспектаций, и новая экспектация совмещается с прежней в рамках общей схе-

мы действия для понимания; (б) нужно видоизменение совмещения экспектаций; (в) нужно объединение экспектаций.

Вариации в подтверждении/ неподтверждении экспектаций приводят к тому, что в схемы входит ориентация в ситуациях, где экспектация не подтверждена текстом. Эти ситуации очень обычны, тем более что жанры повсеместно вытесняются жанровыми своеобразиями.

Очевидно, проблема экспектаций — это введение в проблему индивидуации. Нетрудно показать, что только что сказанное можно отнести ко всем типам понимания — начиная с семантизирующего

Проблема экспектаций — это проблема построения контекста читателем. Последний вынужден начинать построение контекста уже на уровне семантизирующего понимания, распространяя свое представление о контексте, о ситуации, на все более высокие уровни.

Литература

1. Соловьева В. С. Основания построения экспектации читателя при действовании с текстом // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 223—229.

2. Lvova Yu. A. On formation of expectation horizon in drama reception // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 14. С. 100—108.

Экспликационность и импликационность

Парная техника понимания: **Экспликационность** и импликационность. Это бинарное противопоставление текстообразующих средств введено в науку Ю. М. Скребневым.

Эксплицирующие средства способствуют интенсификации речи, воздейственности литературы и ораторской речи.

Первый класс **эксплицирующих** средств приводит к удлинению текста, не внося новых предикаций (например, перефразировки ради увеличения доступности текста, идут параллельно с увеличением избыточности).

Второй класс средств **эксплицирования** организован так, что познавательный проигрыш, вызванный удлинением текста, перекрывается дополнительной содержательностью, опредмеченной в средствах полезного **эксплицирования**. Эти средства делятся на два подкласса.

Подкласс А — уточняющие средства. **Эксплицирование** может уточнять самые средства выражения, но чаще **эксплицирование** требуется в связи с формированием понятий. В речевой сфере это требует обозначения частных явлений, т. е. детализации как одного из **экспликационных** приёмов, связанных с развёртыванием темы, варьированием меры обобщения и пр. Деталь выступает при этом для субъекта как средство «единства впечатления». Этим же задачам служит пример, ещё — синонимизация, ещё коннотация. Коннотации (созначения) существенны для программирования нужного учителю (или даже родителю-воспитателю) субъективного состояния ребёнка. Например, слово «пресловутый» содержит все те семы, которые есть в слове «известный», и дополнительно к этому ещё и сему «дурно».

Подкласс Б — соотносящиеся средства (в противоположность средствам класса А — уточняющим). Здесь **эксплицирование** служит актуализации связей, нужных для формирования понятия. В быту это образно называют «увязать воедино», «перекинуть мостик от... к» (мы-то знаем, что это есть рефлексивный мостик), «натолкнуть на мысль». Здесь используются все средства пробуждения рефлексии как потенциального действия, превращающегося в реальность при обращении вовне-идущего луча рефлексии на рефлексивную реальность — мусорную корзину нашего духа. При задействовании рефлексивной реальности

используется реактивация следов прежнего опыта, реминисценция, сравнение, аллюзия, семантический и синтаксический параллелизм, соотнесение нового понятия с тривиальными фактами жизни и быта.

Третий класс средств **экплицирования** характеризуется парадоксальной особенностью: дополнительные количества содержательности вводятся, но текст при этом не удлиняется. Это в значительной мере достигается при использовании суперсегментных средств текста — интонационного разнообразия в голосе учителя, интонационной эмфатики, элементов ритмизации. Бернард Шоу сказал: «Есть пятьсот способов сказать НЕТ и только один способ написать его». Важны также паралингвистические средства — поза, мимика, жестикуляция. Но всё же важнее всего «рисование словами», т. е. говорение, ориентированное на провокацию усмотрения предметных представлений, т. е. на пробуждение рефлексии в поясе МД (по схеме системомыследеятельности, предложенной Г.П.Щедровицким). Важно пробуждать рефлексию и в поясе М, репрезентирующем опыт чистого мышления: «Из уроков биологии и географии вы уже знаете, что...» — и дальше про экономическую соотнесённость понятий «дыхание и питание растений», связь экономики, биологии, пространства и экологической защиты. Рефлексия может быть перевыражением не только сходного, но и различного — например, **экплицирование** может пробудить рефлексию в связи не со сходством вещей, а в связи с несовпадением житейской и научной трактовки таких предметных представлений, как «грязь», «пыль», «вред» и проч.

При построении удачных текстов для *когнитивного* понимания актуализация оказывается факультативным приемом, и в тексте для когнитивного понимания абсолютно преобладает нормальная автоматизация текстовых форм. Прием намеренного увеличения избыточности также факультативен и используется, главным образом, при создании окружения для новых терминов,

т. е. при временных возвратах реципиента к работе семантизации. Не факультативен, а абсолютен здесь лишь прием *регулирования соотношения* между **экспликационностью** и импликационностью — инобытие принципа объяснительности научного, научно-инструктивного и научно-методического текста. Вербальное **эксплицирование** (расширение плана выражения при сужении плана содержания на единицу протяженности текста) является коррелятом **экспликации** понятий. Между тем хороший художественный текст, в отличие от текста научной прозы, ориентирован на преобладание не **экспликационности**, а, наоборот, импликационности.

Таким образом, в текстах для семантизирующего понимания ведущим приемом текстопостроения оказывается регулирование меры избыточности, для когнитивного понимания — регулирование меры **экспликационности**, для распредмечивающего — меры актуализации. К тем же основным приемам приводит и другая зависимость текста — зависимость от потенции появления «другого текста», т. е. текста интерпретации, объяснения. Любому продуценту известно, что в тех или иных условиях текст может быть не понят и потребует объяснения. Особенно существенно это в случае с текстами для когнитивного и распредмечивающего понимания. В текстах для семантизирующего понимания объяснение, интерпретация могут быть обращены только на отдельные единицы текста.

Существенная особенность когнитивного понимания заключается в том, что оно противостоит семантизирующему и распредмечивающему пониманию по характеру материала, участвующего в развернутой вербализованной рефлексии, т. е. в интерпретации понимаемого: рефлексия над знанием, в отличие от рефлексии над вербальной памятью и над непрямо номинированными значащими переживаниями, позволяет оперировать содержаниями вне зависимости от языковой формы. Поэтому средства **экспликации**

онности в текстах для когнитивного понимания, в принципе, не нуждаются в актуализации.

Литература

1. Оборина М. В. Понятие «импликационная и экспликационная тенденции текстопостроения» как средство интерпретации текста. Автореферат дис. ... кандидата филологических наук. Москва, 1993.

2. Оборина М. В. Стилеобразующий потенциал экспликационной и импликационной тенденций текстопостроения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 104—116.

3. Скребнев Ю. М. Коммуникативная функция языка и коммуникативность речевых актов // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький, 1987.

4. Скребнев Ю. М. Введение в коллоквиалистику. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. 210 с.

Экстенционал

Экстенционал (референция) — это *область предметной приложимости* для единицы языка, особенно же для слова. Для предложения это есть область логической валентности [1]. Значение — это *экстенсия* (распространение) предиката на индивиду.

Работа с **экстенциональной** стороной содержательности имеет три аспекта — филологический, логический и собственно герменевтический. Филологический аспект связан с правилами текстобразования, необходимого для нормального развертывания динамических схем когнитивного понимания.

Передача или построение содержания начинается с *указания* на референт текстовой единицы, входящей в пропозицию. Референт, денотат, **экстенционал** — первая сфера создаваемого и воспринимаемого идеального. Вторая сфера — сигнификат, интен-

сионал. Референция соотносительна с первой из двух сфер, смысл — со второй. Слово «значение» (meaning) в русском иногда (и необоснованно), в английском — почти всегда, употребляется и как относящееся к **экстенсионалу**, и как относящееся к интенционалу [3: 11]. Здесь используются латинские термины: *extensio* — растяжение, т. е. распространение на однородное, равнозначаемое, *intensio* — натяжение, т. е. сосредоточение на единичном, нигде более не означаемом. **Экстенсиональное**, денотатное тесно связано с содержаниями. Единицы содержания — *имена денотатов*, но не только денотатов отдельных слов: тут могут быть довольно длинные речевые цепи [2: 154].

Литература

1. Карнап Р. Значение и необходимость. М., 1959.
2. Михайлова Л. В. Об одном способе представления имплицитной информации в техническом учебном тексте // Текст в языке и речевой деятельности. М., 1987.
3. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения: Семиотическая грамматика. М., 1981.

III. Сводная библиография Тверской научной школы филологической герменевтики и лингводидактики

В библиографию включены диссертационные исследования, монографии (индивидуальные и коллективные), учебные пособия, научные статьи участников работ Тверской научной школы филологической герменевтики и лингводидактики (Тверской герменевтической школы, а далее — Школы). Также, в отдельных случаях, включены их публикации в профессиональной и популярной прессе (даже не носящие признаков научной работы), если они демонстрируют применение концепций Школы или популяризуют их.

Из библиографии исключены ранние работы Г. И. Богина, имеющие интерес более для исследования становления его личности как ученого, чем для предмета исследования. Исключены также большинство рецензий на сторонние публикации, если в таковые рецензии не привнесены результаты оригинальных исследований. Исключены публикации по проблематике, совершенно не относящейся к герменевтической и лингводидактической. Исключена большая часть студенческих работ (включая дипломные), лишь демонстрирующих владение темой и методами, но не привносящих существенно нового содержания. Исключены авторефераты включенных в библиографию диссертаций.

Аннотации в Библиографии приводятся для объемных работ, а также для тех из статей небольшого объема, суть

излагаемых результатов в которых может быть не вполне ясна из заглавия.

Исполнители глубоко благодарны ученику Г. И. Богина и сотруднику ТвГУ канд. ф. н. **А. О. Ханскому** за ранее проведенную им в инициативном порядке бескорыстную и объемную работу по систематизации и сохранению печатного наследия учителя. Без возможности опереться на результаты его усилий наше исследование оказалось бы значительно более трудоемким.

1980

Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин, 1980.

Учебное пособие «Современная лингводидактика» посвящено одной из лингвистических дисциплин-теории языка как развивающейся функции человеческой личности. Кратко освещается центральное понятие лингводидактики — языковая личность. Уделяется внимание лингводидактической проблематике языковой личности в связи с овладением первым языком, лингводидактической трактовке высших умений в языке и смежным вопросам. Дается обзор современных направлений в лингводидактике — феноменологического, герменевтического и риторического.

1982

Богин Г. И. Концепция языковой личности. М.: МГУ, 1982. 36 с.

Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук, представленной на защиту в специализированном диссертационном совете МГУ Д-053-05-16. В работе исследуется лингводидактический подход к речевой деятельности. В качестве предмета исследования язык берется как сторона человеческой личности. В работе выделен особый предмет исследования — «языковая личность», т. е. человек с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи.

Богин Г. И. Филологическая герменевтика и разговорная речь // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький: ГГПИИЯ, 1982. С. 11—18.

Представлена герменевтическая модель разговорной речи, дающая средства для анализа и синтеза герменевтических ситуаций.

Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин: КГУ, 1982. 86 с.

В учебном пособии «Филологическая герменевтика» описывается статус герменевтики как филологической дисциплины, даются краткие исторические сведения об этой дисциплине, характеризуется сложившееся в современной науке отношение к основному предмету герменевтики — пониманию текста. Уделяется внимание типологии процессов понимания текста, принципу всесторонности при понимании, техникам и процессам понимания текста.

1984

Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Л.: ЛГУ, 1984. 31 с.

В диссертации предложена оригинальная модель языковой личности, основанная эмпирической интерпретации модели для деятельностей понимания текста и обучения языкам, а также положение о возможности ее эмпирической интерпретации для других видов деятельности, связанных с речью.

Богин Г. И. Рефлексивная основа понимания текста // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск: АН СССР, Сибирское отд., 1984. С. 160—163.

Таксономия понимания текста соотносительна с уровнями развития языковой личности. Соответственно, для каждого типа понимания свойственны особые рефлексивные реальности.

1985

Богин Г. И. Понимание художественного текста в структуре интеллектуальной культуры // Интеллектуальные системы и имитация. Новосибирск: АН СССР, Сибирское отд., 1985. С. 218—219.

Рассматриваются формы художественного текста, осмысление которых производится либо в процессе нерефлексивного смыслового восприятия, либо в рефлексивном процессе, организованность которого имеет характер понимания, т. е. характер преодоления непонимания.

Существуют три способа понимания.

Богин Г. И. Схемы понимания в интеллектуальной системе «Человек — художественный текст» // Проблемы развития и освоения интеллектуальных систем. Секция II: Методы и модели освоения интеллектуальных систем. Новосибирск: АН СССР, Сибирское отд., 1986. С. 122—124.

Непосредственным материалом понимания при рецепции художественного текста являются смыслы (субъективные реальности) — идеальная сторона предметно представленных средств текста. Смыслы наращиваются или растягиваются при рецепции текста, и усмотрение этих смыслов предполагает использование специальных техник понимания.

Богин Г. И. Типология понимания текста. Калинин: ТГУ, 1986. 86 с.

В пособии освещаются ситуации освоения содержательности текста, требующие того или иного типа понимания (семантизирующего, когнитивного, распредмечивающего). Показана зависимость типа понимания от содержательности текста и от характера деятельности человека при рецепции текста.

Богин Г. И. Фигуры художественной речи как средство пробуждения рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск: АН СССР, Сибирское отд., 1986. С. 73—74.

Фигуры художественной речи уподобляют образ новой ситуации, представленной в тексте, тем образам, которые накоплены в опыте и составляют рефлексивную реальность реципиента. Метафора как одна из техник понимания есть средство объединения и уподобления разнородных фрагментов действительности.

1987

Богин Г. И. Линейность и нелинейность схем действия в интеллектуальной системе «Человек — художественный текст» // Психологическая наука и практика. Новосибирск: АН СССР, Сиб. отд., 1987. С. 58 — 59.

Рассматриваются схемы действия понимания текста. Которые являются одновременно продуктом творчества реципиента и результатом работы продуцента.

Богин Г. И. Разные подходы к вопросу о схемах понимания текста // Текст в языке и речевой деятельности (состав, перевод, автоматическая обработка). М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1987. С. 20—33.

Вопрос о схемах действия при понимании рассматривается в основном в двух направлениях: философского натурализма и философской герменевтики. Ни один из этих подходов не способен дать подлинную разработку вопроса о схемах действия при понимании текста. Предлагаются положения, которые должны быть учтены при создании новой теории.

Богин Г. И. Современные проблемы и методы исследования литературного текста // Литературный текст: Проблемы и методы исследования. Калинин: КГУ, 1987. С. 4—16.

Предисловие к сборнику, подтверждающее направление филологических исследований, которые не разделяют в филологическом знании литературоведческих и лингвистических материалов и методов исследования.

Богин Г. И. Содержание современных педагогических исследований в области подготовки учащихся к пониманию оригинального текста // Перевод и автоматическая обработка текста. М.: Ин-т языкознания АН СССР и др., 1987. С. 4—5.

Рассматривается структура проблематики понимания сложного оригинального текста, которая интегрирует общепедагогические и лингвистические проблемы.

Богин Г. И. Фигуры в разговорной речи // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький: ГПИИЯ, 1987. С. 21—30.

Описан подход к фигурам разговорной речи с точки зрения их участия в рече- и мыследеятельности (по Г.П. Щедровицкому). Рассматривается схе-

матизирующая функция фигуративности.

1988

Богин Г. И. Адекватность перевода как мера сходства действий, фиксирующих рефлексию // Лингвистические проблемы перевода и преподавания языка. М.:Ин-т языкознания АН СССР, Всесоюзный центр переводов АН СССР и ГКНТ СССР; Калинин: Сельскохозяйств. ин-т, 1988. С. 5—6.

Адекватность перевода возникает тогда, когда переводной текст стимулирует реципиента к фиксации (объективации) рефлексии в том именно поясе мыследеятельности, в котором по замыслу автора текста оригинала, в оптимальном случае фиксировалась рефлексия, стимулируемая текстом оригинала.

Богин Г. И. Исторически обусловленная вариативность в английском языке и типы ее категоризации // Вариативность в германских языках. Калинин, 1988. Часть II. С. 135—137.

Противопоставленности возникли по историческим причинам, но при этом каждый частный факт вариативности поддается отдельной категоризации.

Богин Г. И. Одна из причин влияния реципиента на формирование высказывания // Деривация в речевой деятельности. Пермь, 1988. С. 39—41.

Причины влияния реципиента на формирование высказывания рассматриваются в связи с введенной Г.П. Щедровицким универсальной схемой системомыследеятельности.

Богин Г. И. Риторические средства в синтаксисе и современные представления о рефлексии // Риторика и синтаксические структуры. М., Ин-т русского языка АН СССР; Красноярск: Красноярск. госуниверситет, 1988. С. 17—21.

Рассматривается воздействие средств речи. Воздейственные риторические средства пробуждают рефлексию реципиента. При этом организованность рефлексии может иметь разные формы.

1989

Богин Г. И. Герменевтический круг и фоносемантика // Проблемы фоносемантики. М.: Ин-т языкознания АН СССР; Пенза: Педагогич. ин-т, 1989. С. 65—67.

Явления фоносемантики рассматриваются как существенные для реализации такой техники понимания текста как герменевтический круг.

Богин Г. И. Герменевтический круг как техника понимания текста // Текст: Структура и анализ. М.: ин-т языкознания АН СССР; Калинин: Кафедра иностр. языков Калининского сельскохозяй. ин-та, 1989. С. 18—30.

Рассматривается история герменевтического круга в философии и филологии. Вводится представление о герменевтическом круге как технике понимания — одной из форм инобытия рефлексии.

Богин Г. И. Критика перевода в свете современных представлений о рефлексии // Перевод как процесс и как результат: Язык, культура, психология. Калинин, КГУ, 1989. С. 6—14.

Понятие адекватности перевода связывается со способностью текста стимулировать реципиента к объективации и рефлексии, рассматриваемой во всех поясах мыследеятельности.

Богин Г. И. Модель хорошего самостоятельного чтения // Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков в школе и вузе. Самарканд: Узбекский госуниверситет, 1989. С. 151—153.

Рассматривается роль чтения в формировании языковой личности. Выделяются параметры модели, влияющие на методики обучения.

Богин Г. И. О «хороших разговорах». Теория и практика лингвистического описания разговорной речи // Межвузовский сборник научных трудов. Горький: ГГПИИЯ, 1989. С. 3—13.

Рассматривается субъязык разговорной речи и тексты на этом субъязыке. Систематизируются нормы разговорной речи в речевой деятельности — рефлексивная установка и одновременная фиксация рефлексии во всех поясах

мыследеятельности, симметрия рефлексивной фиксации у продуцента и реципиента.

Богин Г. И. Прагматика текста и плюрализм интерпретаций // Теория перевода и методика обучения переводу. Калуга: Обл. научно-инженерное общество и др., 1989. С. 11.

Текст поддается более чем одной интерпретации, однако их число не бесконечно. «Открытость» и «закрытость» такого рода составляют диалектическое единство. Рассматриваются средства текстопостроения, которые направляют интерпретацию реципиента.

Богин Г. И. Схемы действий читателя при понимании текста. Калинин: КГУ, 1989. 70 с.

В пособии описываются схемы действия читателя, стремящегося понять текст социально адекватно. Построение схем связано с категоризацией как признаков текста, так и самого процесса понимания. Процесс понимания многогранен, он видоизменяется в зависимости от задач реципиента. Это оказывается влияние на состав и характер схем.

Богин Г. И. Чтение как способ получения знания // Формы представления знаний и творческое мышление. Новосибирск: Ин-т философии, филологии, истории АН СССР, Сиб. отделение, 1989. Часть I: Интеллектуальные системы и формы представления знаний. С. 103—106.

Базовая схема мыследеятельности имеет фундаментальное значение для системы представлений о средствах, позволяющих специалисту интенсивно читать научную, художественную и общественно-политическую литературу.

Заботина Т. Е. Художественно-образная актуализация как объект усмотрения в ходе развития языковой личности // Стилистика как общефилологическая дисциплина. Калинин: Калининский государственный университет, 1989. С. 44—49.

В статье анализируется практика преподавания в начальной школе. Научить видеть актуализированные элементы текста — значит научить на-

ходить «механизмы», позволяющие читателю восстанавливать художественный смысл произведения.

Котляр Е. Н. Понятие жанра в стилистике // Стилистика как общезнаменательная дисциплина. Калинин: Калининский государственный университет, 1989. С. 24—36

В статье рассматривается история определения понятия жанра. Вводится герменевтический термин “индивидуация”. Жанры рассматриваются в контексте понимания и интерпретации.

1990

Богин Г. И. Метасмысл и метасредства художественного текста // Семантика языковых единиц разных уровней (на материале романо-германских языков). Ижевск: УдмГУ, 1990. С. 73—74.

В докладе рассматриваются метасмыслы и метасредства как особые единицы, возникающие на уровне текста и не поддающиеся наблюдению на других уровнях. Они возникли из особенностей действия человека с целым текстом.

Богин Г. И. Обыденная рефлексия как норматив акта понимания речи // Нормы человеческого общения. — Горький: ГГПИИЯ, 1990. С. 4—6.

Рассматриваются разные типы и виды рефлексии при обращении к тексту. На примерах показаны этапы и результаты рефлексии.

Богин Г. И. Одна из возможных схем интерпретации художественного текста // Художественный текст: Проблемы изучения. М.: Ин-т русского языка АН СССР; Пенза: пед. ин-т, 1990. С. 125—126.

Предлагается и обосновывается одна из возможных ориентировочных схем интерпретации отрывка художественной прозы в докладах студентов.

Богин Г. И. Речевое произведение и рефлексия. Прагматика этноспецифического дискурса: Материалы симпозиума (17 — 19

сентября 1990 г. Бэлць: Пед. институт, 1990. С. 15—19.

Речевое произведение рассматривается с точки зрения его способности пробуждать рефлексию реципиента. Используются понятия рефлексии, смысла, интерпретации, схематизации.

Богин Г. И. Усмотрение художественной идеи как проблема общепилологической подготовки // Проблемы современной филологии и некоторые тенденции развития высшего филологического образования. Барнаул: Алтайский университет, 1990. С. 3—6.

Усмотрение художественной идеи целого произведения представлено как часть лингвистической и общепилологической подготовки студентов. Художественная идея есть внутренняя сторона совокупного художественного образа, представленного художественным текстом.

Богин Г. И. Фоносемантика как одно из средств пробуждения рефлексии // Фоносемантические исследования. М.: Ин-т языкознания АН СССР; Пенза: Педагогич. ин-т, 1990. С. 25—36.

Языковая личность выступает как динамическая совокупность опыта, накопленного благодаря коллективному действованию и в действительности реальной, и в действительности коммуникативной и в действительности невербального мышления. Показано, как рефлексия создает семантически релевантный опыт.

Богин Г. И. Художественность как мера пробуждения рефлексии // Рефлексивные процессы и творчество. Новосибирск: Институт философии, филологии, истории Сиб. отделения АН СССР, 1990. Часть 1. С. 225—228.

В статье художественность определяется как мера пробуждения рефлексии его реципиента в условиях благоприятной рецепции.

Левинтова Е. Н. Место жанра в интерпретации // Общая стилистика: теоретические и прикладные аспекты. Калинин: Калининский государственный университет, 1990. С. 43—56.

Понимание и интерпретация текста зависят от жанровых особенностей, од-

новременно находящихся под влиянием выразительно-изобразительных средств текста, и изменяющих отношение реципиента к этим средствам.

1991

Богин Г. И. Герменевтика // Художественное восприятие: Основные понятия и термины: (Словарь-справочник). Тверь: ТвГУ, 1991. С. 24—26.

Кратко описывается история герменевтики и основные бытующие в ней подходы.

Богин Г. И. Единицы и метаединицы текстопостроения // Лингвистическая семантика и прагматика. М.: Ин-т рус. языка АН СССР; Харьков: Пед. ин-т, 1991.

Анализ текстов, как и анализ действий понимающего показывают, что существует развитая система схем действования при понимании текста, а форма и семантика текстов культуры адаптирована к развертыванию этих схем читателем.

Богин Г. И. Интенциональность и интенциональность как параметры действования при понимании текста // Когнитивная и коммуникативная структура текста: Функциональный анализ. М.: Ин-т языкознания АН СССР; Днепропетровск: Днепр. ун-т, 1991. С. 6—7.

Интенциональность и интенциональность рассматриваются как два взаимодействующих параметра филологической герменевтики. Интенциональность есть направленность пробужденной средствами текста рефлексии в релевантные места онтологической конструкции человека.

Богин Г. И. К онтологии понимания текста // Вопросы методологии. — 1991. № 2. С. 33—46.

Утверждается и обосновывается невозможность построения онтологии понимания без проработки онтологии текста, читателя и — непонимания.

Богин Г. И. Лексическое поле, маркерная сеть, техника распределения // Актуальные проблемы лексикологии. Даугавпилс:

Пед. ин-т, 1991. С. 17—18.

Языковая личность рассматривается как структура, при этом вся система языка выступает как универсальный субстрат языковой личности.

Богин Г. И. Лингвистические аспекты развития школьной филологии // Профессор Е. В. Кротевич и современное языкознание (К 90-летию со дня рождения). Львов, 1991. С. 149—150.

Рассматривается важность школьных учебников как компонента дидактической и педагогической деятельности. Действование с корпусом текстов культуры в школьном образовании способствует развитию языковой личности.

Богин Г. И. Место стилистических средств в схемах действий читателя // Стилистические исследования художественного текста. Якутск: Якут. ун -т, 1991. С. 4—17.

Распредмечивание текстовых форм способствует усмотрению смыслов текста. Средства текста моделируют смыслы.

Богин Г. И. Модели для проектирования методик развития речи // Развитие речи младших школьников. Самара: Педагогич. ин-т, 1991. С. 41—44.

Методики развития речи должны проектироваться с учетом комплексного развития языковой личности.

Богин Г. И. Понимание // Художественное восприятие: Основные понятия и термины: (Словарь-справочник). Тверь: ТвГУ, 1991. С. 20—22.

Понимание определяется как обращение рефлексии на текст или текстоподобное для освоения содержания и смыслов.

Богин Г. И. Растягивание смыслов в тексте и перевод // Информационно-коммуникативные аспекты перевода. Нижний Новгород: НГПИИЯ, 1991. С. 12—23.

Рассматриваются средства обеспечения адекватности перевода, соответ-

ствующие критерию сближения эффекта воздействия текста оригинала на реципиента оригинала и эффекта воздействия текста перевода на читателя перевода.

Богин Г. И. Рефлексия и понимание в коммуникативной подсистеме «Человек — художественный текст» // Текст и коммуникация: Сборник научных трудов. М.: Ин-т языкознания АН СССР; Калинин: Сельхозинститут, каф. иностр. языков, 1991. С. 22—40.

Понимание художественного текста осуществляется на основе использования техник понимания, однако сам их выбор зависит от схем действия при понимании. Схемы позволяют реципиенту работать с выразительными средствами текста и, следовательно, с идеальными реальностями, которые эти средства опредмечивают. Задача состоит в создании методик, позволяющих фиксировать рефлексию во всех поясах СМД.

Богин Г. И. Уровни языка и языковая личность // Соотношение синхронии и диахронии в языковой эволюции: Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции. М.: Ин-т рус. языка АН СССР; Ужгород: Закарпатский ун-т, 1991. С. 4.

Рассматривается соотношение уровней развития языковой личности и уровней языка. Перемена логических позиций субстрата и структуры изменяет сущностные характеристики рассматриваемых объектов.

Богин Г. И. Учебная методика. Модель производства методик // Традиционные и нетрадиционные методы преподавания иностранных языков в специализированном вузе. — Нижний Новгород: Нижегородская высшая школа МВД РФ, 1991. С. 3—19.

При построении конкретной лингводидактической методики следует исходить из эмпирической интерпретации модели идеальной языковой личности и из модели, активизирующей состав учебного предмета с учетом деятельностных схем, адекватных поставленной методической задаче.

Богин Г. И. Формат и парадигма для содержательного описания

риторики и герменевтики // Лингвистика: Взаимодействие концепций и парадигм. Харьков: ХИМЭСХ, 1991. Вып. 1. Ч. 2. С. 305—311.

Модель языковой личности может выступать как параметризованная инвентаризация всех готовностей человека в области речевой деятельности. Показаны примеры того, как языковая личность формирует готовности в рецепции и продукции текстов.

Галеева Н. Л. Понимание текста оригинала как компонент деятельности переводчика художественной литературы. Автореферат дис. ... к. филол. н.. Л., 1991.

Улучшение качества понимания текста оригинала, а в конечном счете и качества перевода, требует создания новой онтологии перевода, в которой вопрос о понимании текста оригинала становится одним из центральных. Вопрос о понимании был излишним в распространенной в настоящее время субститутивно-трансформационной онтологии перевода, где перевод рассматривается и изучается как система трансформаций и замен. При этом главным для исследователей является создание системы эквивалентов и подстановок, деятельность же переводчика как Действителя с текстом находится на периферии исследований.

В деятельностной онтологии центральным объектом изучения становится переводчик и его деятельность. При этом перевод понимается не как система трансформаций, а как процесс речевой деятельности, успешность которой определяется тем, насколько хорошо понят текст оригинала и тем самым задана программа для речевой деятельности переводчика.

Левинтова Е. Н. Существующие и возможные герменевтические подходы к вопросу о жанре // Общая стилистика и филологическая герменевтика. Калинин: Калининский государственный университет, 1991. С. 21—35

Жанр трактуется как представление о целом. Позволяющее выбрать нужный вариант среди множества возможных стратегий понимания. Вводится таксономизация жанров на основаниях логической и трансцендентальной топик.

1992

Богин Г. И. Интендирование в процессе понимания текста // Актуальные проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам: Тезисы докладов научной конференции преподавателей и аспирантов факультета романо-германской филологии. Тверь: ТвГУ, 1992. С. 5—6.

Интендирование рассматривается как одна из ведущих техник понимания. Показаны примеры интендирования на схеме СМД.

Богин Г. И. Интендирование как одна из техник понимания // Вопросы методологии. 1992. № 3—4. С. 90—104.

Рассматривается смыслообразование и смыслоусмотрение на основе использование техники интендирования — направления луча рефлексии на онтологическую конструкцию человека.

Богин Г. И. Интенциональность и стиль // Принципы изучения художественного текста. — Саратов: Сарат. ун-т, 1992. Ч. 2. С. 6—8.

Рассматривается диалектическое единство свободы и культуры при понимании текста. Интенциональность стиля есть его потенция указаний.

Богин Г. И. Интенциональность как направленность рефлексии // Философия рефлексивного мышления. Вып. 1 Новосибирск: Институт философии и права СО РАН, 1992. С. 92—107.

Направленность сознания на онтологические картины и онтологические акты связана с рядом обстоятельств протекания рефлексивного акта.

Богин Г. И. Интенциональные схемы смыслообразования в прозе В. Шукшина // Труды краевого музея истории, литературы, искусства и культуры Алтая. Вып. 2. Барнаул, 1992. С. 117 — 119.

Рассматриваются особенности построения категоризованных смыслов в текстах Шукшина. Обсуждаются особенности интенциональной направленно-

сти при движении рефлексии.

Богин Г. И. Историческая изменчивость оценок стиля. // Стилистика текста: Первая Всероссийская лингвистическая конференция. Якутск: Якутск. ун-т, 1992. С. 11—13.

Рассматривается историзм стиля как изменчивость аксиологических суждений о стиле. В филологической герменевтике абсолютная свобода имеет противовес в форме абсолютной культуры.

Богин Г. И. Межкультурная герменевтическая проницаемость высказывани // Высказывание как объект лингвистической семантики и теории коммуникации. Омск, 1992. Ч. 1. С. 21—25.

Техники понимания способствуют тому, что тексты. Созданные в разных культурах могут быть поняты представителями других культур. Отрицается непроницаемость инокультурных текстов.

Богин Г. И. Методологические, лингвистические и дидактические аспекты герменевтики: Вместо предисловия // Понимание и рефлексия: Материалы I и II Тверских герменевтических конференций. Тверь, 1992. Ч7 1. С. 3—8.

Исследовательские и методологические интересы авторов сборника очень широки и охватывают основные вопросы филологической, философской и педагогической герменевтики.

Богин Г. И. Паремии в тюркской народной педагогике // Актуальные проблемы паремиологии. Москва; Бишкек; Ош, 1992. С. 5—6.

Рассматривается специфика тюркской паремиологии, связанная с ориентированностью всего корпуса материала паремий на научение рефлексии.

Богин Г. И. Понимание текстов культуры // Язык и культура: 1-я междунар. конференция: Материалы. Киев: Укр. ин-т междунар. отношений, 1992. С. 41—43.

Специфика текстов культуры задается через необходимость обращения к

идеальному.

Богин Г. И. Предисловие (подписанное) // Филологическая герменевтика и общая стилистика. Тверь: ТвГУ, 1992. С. 3—4.

В сборнике решаются задачи построения методологии интерпретации текста, методологии рационального действия при понимании.

Богин Г. И. Развитие герменевтических готовностей в условиях специфического двуязычия // Шляхи посилення ефективності практичного курсу української мови та виховання читацької майстерності. Одеса: Одеський пед. інститут, 1992. С. 64—65.

Обсуждается важность построения рефлексивных методик обучения и слушания.

Богин Г. И. Синонимия как текстовое средство пробуждения рефлексии // Текст как структура. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1992. С. 89—94.

Синонимия есть частное, но важное средство в достижении художественности как оптимума пробуждения рефлексии. Синонимические средства языка способствуют рациональной фиксации рефлексии, что показано на схеме СМД.

Богин Г. И. Система спецкурсов, предполагающих понимание текста // Понимание и рефлексия: Материалы I и II Тверских герменевтических конференций. Тверь, 1992. Ч. 1. С. 38—44.

Спецкурсы по филологии ставят задачи понимания текста и объединяют тематически разные спецкурсы. Спецкурсы должны быть направлены на развитие рефлексивного и понимающего отношения к любым текстам.

Богин Г. И. Субстанциальность и процессуальность понимания текста как филологическая и дидактическая проблема // Актуальные проблемы теории и практики обучения русскому и иностранному языкам. Краснодар: Кубанский ун-т, 1992. Ч. II.

С. 192—194.

Для гуманитарного образования существенны готовности в области понимания текстов культуры. Понимание имеет две стороны — процессуальную и субстанциальную.

Богин Г. И. Филологическая герменевтика и культурологическая проблема развития рефлексии // *Leksikologijas aktualas problemas / Актуальные проблемы лексикологии. Daugavpils, 1992, С. 81—91.*

С опорой на базовую схему мыследеятельности Г. П. Щедровицкого и принимая за предмет исследования языковую личность, автор показывает что вся система языка является субстратом для языковой личности.

Богин Г. И. Языковая личность как фактор текстообразования // *Теория текста: Лингвистический и стилистический аспекты. Екатеринбург: Уральский ун-т, 1992. С. 3.*

Показано, что языковая личность как проекция родовой речевой способности на индивидуального человека может оказывать влияние на текстообразование и текстовосприятие.

Крюкова Н. Ф. Проблема улучшения понимания при различных модификациях метафоризации текста // *Принципы изучения художественного текста. Тезисы 2-х Саратовских стилистических чтений. Саратов, 1992. С. 31—32.*

Метафоризация рассматривается как одна из техник понимания текста способствующая пробуждению рефлексии у реципиента с помощью связывания наличного образа и идеальной реальности текста.

Соловьёва И. В. Техники понимания как одна из проблем художественной герменевтики // *Принципы изучения художественного текста. Тезисы 2-х Саратовских стилистических чтений. Саратов, 1992. С. 52—53.*

Рассматриваются техники понимания текста как основной инструмент интерпретации художественного текста.

Трирог М. Ю. Опыт герменевтического подхода к изучению лексических средств художественного текста // Принципы изучения художественного текста. Тезисы 2-х Саратовских стилистических чтений. Саратов, 1992. С. 56—59.

Рассматриваются лексические средства текста в аспекте филологической герменевтики. Средства тексты выступают как к средства моделирования смыслов.

1993

Богин Г. И. A National-Specific Genre and International Intelligibility // Nationalism and Internationalism: EACLALS conference, 18—22 May, 1993. 1 p.

Рассматриваются национально специфические системы жанров как основное средство индивидуации текста. Национальная специфичность жанров не препятствует межкультурному пониманию.

Богин Г. И. Выразительность текста и художественная идея // Выразительность художественного и публицистического текста. Ростов-на-Дону, 1993. С. 9—11.

Выразительность текста исходит из учения об интенциональности текста как системе указаний на топоры души. Художественность текста трактуется как оптимум пробуждения рефлексии.

Богин Г. И. Интенциональность как направленность рефлексии // Теория, методология и практика научного и технического творчества. Сентябрь 1993. Одесса: Политехнич. ун-т; СПб: СПб Университет и др., 1993. С. 253—254.

Интенциональный акт совмещен с переживанием особого рода — переживанием интенционального акта. Благодаря выходу в рефлексивную позицию, субъект отделяется от материала, и этот материал меняется. Понимание есть одновременно и ипостась рефлексии, и переживание.

Богин Г. И. Культура диалога юного читателя с писателем // Язык и культура: Вторая международная конференция. — Киев:

Укр. ин-т междунар. отношений, 1993. С. 56 — 62.

Высказывание Бахтина о диалогичности текста воплощает одну из величайших идей гуманитарного знания. Особенно важен этот подход для педагогической герменевтики.

Богин Г. И. Национально-специфическое и универсально-человеческое в языковой картине мира // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания. Краснодар: Кубан. ун-т, 1993. С. 72—73.

Богин Г. И. Основные техники понимания текста // Тезисы докладов научной конференции профессорско-преподавательского состава и сотрудников госбюджетных и хоздоговорных тем 1993 года. Тверь: ТвГУ, 1993. С. 184—185.

Основные техники понимания сложились исторически и на рефлексивной основе. Они переживаются чаще без презентации их сознанию, одна из педагогических задач филологии — их оптимизация, как часть общей задачи научения рефлексии.

Богин Г. И. Смысловые эффекты интенциональности // Понимание и рефлексия: Материалы I и II Тверских герменевтических конференций. Тверь, 1993. Ч. 2. С. 3—7.

Рассматривается возможный вариант смыслообразующей программы текста Толстого. Все производство текстов может трактоваться как выбор интенционального объекта. , мастерство писателя и есть художественность, то есть способы оптимального пробуждения рефлексии.

Богин Г. И. Сопоставительные наблюдения над способами развертывания повествования // Стилистика русского языка: Теоретический и сопоставительный аспекты. Киев. Харьков, 1993. Ч. 2: Проблемы сопоставительной стилистики. С. 6—7.

Текстообразующие тенденции, представленные в языке в бинарных оппозициях, в литературах мира дают разные мозаики сочетаний.

Богин Г. И. Субстанциальная сторона понимания текста. Тверь: ТвГУ, 1993. 137 с.

Освещаются ситуации освоения смыслов текста: от элементарных до высококатегоризованных. По этому основанию материал понимания разделяется по его месту в субстанции понимания.

Богин Г. И. Схемообразующая функция элементарных и категоризованных смыслов текста // Проблемы функциональной лингвистики и активные формы преподавания иностранных языков. Астрахань: Астр. пед. ин-т, 1993. С. 21—24.

При понимании текста восстанавливается и создается множество элементарных смыслов, которые поддаются усмотрению благодаря опредмечивающей мощи множества средств текстопостроения. Действия читателя направлены на то, чтобы частные смыслы категоризовались и использовались на протяжении всего текста.

Богин Г. И. Умные дети как проблема филологии // Язык как учебный предмет: Обучение языку и формирование личности дошкольника. — М.: Ин-т языкознания РАН; ин-т национальных проблем образования Мин.образования РФ, 1993. С. 57—58.

Народная педагогика использует научение рефлексии, которая фиксируется во всех действительностях.

Богин Г. И. Фоносемантическое понятие «Осмысленная рифма» // Фоносемантика и прагматика. М.: Ин-т рус. яз. РАН; Пенза: Пед. университет, 1993. С. 25—26.

Рассматривается способность рифмы обеспечивать рефлексивное перевыражение между рифмующимися компонентами.

Оборина М. В. Понятие «импликационная и экспликационная тенденции текстопостроения» как средство интерпретации текста. Автореферат дис. ... к. филол. н.. М., 1993.

Исследование посвящено двум проблемам: проблеме текстопостроения и его

особенностей и проблеме адекватности интерпретации. Импликационная и экспликационная (и/э) тенденции текстопостроения рассматриваются как стилообразующие и связываются с интерпретацией текстов. Отмечается семантическое различие по отношению к существующим в логике и лингвистике терминам импликация/экспликация и имплицитность/ эксплицитность.

Имаева Е. З. Ритм прозы как средство улучшения понимания неявно данных смыслов текста (на материале английской, русской и башкирской прозы) // Автореферат дис. ... к. филол. н.. Москва, 1993.

Ритмизация рассмотрено как явление, широко представленное в действительности и категоризованное в средство описания этой действительности.

1994

Богин Г. И. «Улавливание смыслов» на основе мобилизации рефлексивности как компонент гибких моделей обучения // Междунар. конференция по рус. языку. М.: МГУ, МАПРЯЛ, 1994. С. 115—116.

Рассматривается эпистемический и педагогический подход к проблеме лакуарности знания. Исчисление лакун должно использоваться для создания типологии рационального выхода в рефлексивную позицию.

Богин Г. И. Диалогичность текста как перевыраженность схем действия писателя и читателя // Бахтинские чтения: Философские и методологические проблемы гуманитарного познания. Орел: ин-т российской истории РАН и др., 1994. С. 121—131.

Идея Бахтина о диалогичности текста дает начало педагогической герменевтике в ее отношении к текстам культуры. Баланс свободы и культуры понимания строится на рефлексивном отношении к тексту.

Богин Г. И. Евгений Замятин: Мастерство пробуждения рефлексии // Творческое наследие Евгения Замятина: Взгляд из сегодня. Тамбов: Тамбов. пед. ин-т и др., 1994. С. 7—24.

На примере произведения Замятина рассматриваются типы выхода в рефлексивную позицию и типы рефлексии.

Богин Г. И. Индивидуация как функция средств языка // Функциональная лингвистика. Симферополь: Симф. ун-т, 1994. С. 9—10.

Индивидуация есть установление тех особенностей текста, которые дают основания для определения способа мышления при дальнейшем действии с текстом.

Богин Г. И. Интенциональность как средство выведения к смысловым мирам // Понимание и интерпретация текста. Тверь:ТвГУ, 1994. С. 8—18.

Отвергается представление об интенциональности как о совпадении понимания реципиента и автора. Интенциональность — направленность рефлексии на «топосы души». Показаны герменевтические и социально-педагогические последствия предложенного подхода к интенциональности.

Богин Г. И. Интенциональный акт как ситуация появления смысла // Язык и культура: Третья международная конференция. — Киев: Укр. ин-т междунар. отношений, 1994. Вып. 2: Доклады и тезисы. С. 3—10.

Богин Г. И. Лжеиндивидуация и квазичтение // Исследования по художественному тексту: Материалы III Саратовских чтений по художественному тексту, июнь 1994. Саратов: Саратов. ун-т и Саратов. пед. ин-т, 1994. Ч. 2. С. 10—13.

Богин Г. И. Научение рефлексии как условие понимания текстов культуры // Гуманитарное знание и педагогическая деятельность: Тезисы респ. научно-практич. конференции. Пермь: Обл. ин-т повышения квалификации работников образования; Перм. технич. ун-т, 1994. С. 5—7.

Богин Г. И. Национально-специфический жанр и межнациональная понятность // Национально-культурный компонент в тексте и в языке. Мінск: Універсітэцкае, 1994. Ч. 1. С. 112—114.

Богин Г. И. О Ю. М. Скрёбневе — исследователе и педагоге // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Материалы и тезисы межвуз. научной конференции. Нижний Новгород: НГПИИЯ, 1994. С. 8—11.

Богин Г. И. Педагогический анализ художественного текста: Модельное представление // Текст и методика его анализа: Материалы VII Междунар. научной конференции по проблемам семантических исследований. Харьков: Харьк. пед. ун-т, 1994. С. 19—24.

Богин Г. И. Понимание и языковая личность // Проблемы динамической лингвистики: Теоретические и прикладные вопросы. Краснодар: Кубан. ун-т, 1994. — С. 4—6.

Богин Г. И. Рец. на книгу: А. Г. Баранов. Функционально-прагматическая концепция текста. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1993. / *Stylistyka* III, Opole [Polska], 1994. С. 204—211.

Богин Г. И. Совмещение схем развития при педагогическом моде-

лировании личности // Языковая личность и семантика. Волгоград: Волгогр. пед. ун-т, 1994. С. 21—22.

Богин Г. И. Структурное представление дидактико-методических ценностей при формировании филологически релевантных готовностей // Teaching Values in Education: Тезисы докладов международной конференции «Ценности в образовании» 17—20 мая 1994 г. Нижний Новгород: НГПИИЯ, 1994. С. 23—24.

Богин Г. И. Техника понимания сложного коллоквиального материала // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Материалы и тезисы межвуз. научной конференции. Нижний Новгород: НГПИИЯ, 1994. С. 21—23.

1995

Богин Г. И. Некоторые предметные представления в произведениях И. А. Бунина // Материалы Международной научной конференции, посвященной 600-летию спасения Руси от Тамерлана и 125-летию со дня рождения И. А. Бунина. Елец: Междунар. славянская академия, 1995. С. 74 — 76.

Богин Г. И. , Романов А. А. Современные интересы в области герменевтики // Понимание и рефлексия. — Тверь: ТвГУ; Твер. сельхозинститут, 1995. Ч. 1. С. 8—16.

Богин Г. И. Антикультура общения: Одна из разновидностей // Культура общения и ее формирование: Материалы Второй региональной научно-методич. конференции по преподаванию культу-

ры общения в школе и вузе. Воронеж: ВИПКРО, 1995. С. 7—8.

Богин Г. И. Взаимозамены субстрата и структуры в парадигме лингвистической науки // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы. М.: МГУ, 1995. Т. 1. С. 59—61.

Богин Г. И. Жанроустановление как условие разумного чтения // Понимание менталитета и текста. Тверь: ТвГУ, 1995. С. 106—118.

Установление жанра читаемой дроби текста трактуется как определение способа мышледействования, программирующего процесс чтения и понимание последующих дробей.

Богин Г. И. Интенциональность как направленность рефлексии // Мысли о мыслях. Новосибирск: СО РАН, 1995. Т. III: Интеллектуальные системы: освоение и развитие. Ч. 2: Семиотические структуры мышления. С. 86—102.

Направленность сознания на онтологические картины и онтологические конструкции связана с обстоятельствами протекания рефлексивного акта. В интенциональном акте рефлексия обращена на такую онтологическую реальность, которая в большинстве своем не поддается редуцированию и рациональным формам мышления.

Богин Г. И. Интерпретация текста: Учебно-методические материалы для студентов IV курса ДО и V курса ОЗО отделения английского языка ф-та РГФ. Тверь: ТвГУ, 1995. 38 с.

Дается введение в предмет и методы филологической герменевтики, описываются техники понимания текста и приводится примерная схема анализа дроби текста.

Богин Г. И. Конструкты интерпретации: Смысл, значение, содержание // Семантика слова, образа, текста. Архангельск: Помор-

ский пед. ун-т; Северодвинск: Гуманитарный ин-т. 1995. С. 8—9.

Богин Г. И. Место разговорной речи в ряду субъязыков // Культура и мир: Восток — Запад: Междунар. конференция: Тезисы. Нижний Новгород: НГЛУ, 1995. С. 3—4.

Богин Г. И. Мнимые синтаксические неточности у Л. Н. Толстого // Толстовские чтения. XXII. Тула: Тульский пед ун-т, 1995. С. 81.

Богин Г. И. Некультурная коммуникация // Человек говорящий: Язык, культура, познание. М.: Ин-т языкознания РАН и др., 1995. С. 70—85.

Рассматривается подъязык разговорной речи, представленный в художественной литературе. Приводятся примеры анализа текстов на основе рефлексивного отношения.

Богин Г. И. Неполная параметрическая модель развития языковой личности — источник неполноты других моделей развития // Язык и человек: Материалы межрегиональной конференции. — Краснодар: Кубан. ун-т, 1995. С. 7—8.

Богин Г. И. Переход смыслов в значения. Понимание и рефлексия: Материалы III (1993 года) герменевтической конференции. Тверь: ТвГУ; Твер. сельхозинститут, 1995. Ч. 2. С. 8—16.

Рассматривается отношение смыслов и значений как взаимосвязанных и различных конструкторов. Первичность смыслов обусловлена их ситуативностью, в то время как значение внеконтекстно и обладает установленным на-

бором сем. Смысл строится из ситуативно релевантного набора поэм.

Богин Г. И. Петербургские книги шадринцев // Шадринская старина, 1995. С. 217—219.

Богин Г. И. Рефлексивные источники экспрессивности // Проблемы экспрессивной стилистики. Ростов-на-Дону, 1995. Вып. 1. Ч. 1. С. 7—9.

Богин Г. И. Рецептивная сторона коммуникации: Социально-педагогические аспекты проблемы // Герменеутика, Стылістыка, Рыторыка: Матэрыялы першай навуковай канферэнцыі (Мінск, 8—9 снежня 1993). — Мінск: МДЛУ, 1995. С. 3—5.

Богин Г. И. Система смыслов в тексте как пространство значащих переживаний // Филология — Philologica (Краснодар). 1995. № 8. С. 7—11.

Богин Г. И. Система техник понимания текста // III Саранские Международные Бахтинские чтения: Пресс-бюллетень за 25 окт. 1995. Саранск: Мордовск. ун-т. С. 6—8.

Богин Г. И. Социально-педагогическая значимость научных инноваций М. М. Бахтина // М. М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века. Саранск: Мордовский ун-т, 1995. Вып. 1. С. 3—6.

Богин Г. И. Способы изображения схем действования при понимании текста // Динамическая лингвистика — 95. М.: ин-т языкознания РАН; Краснодар: Кубан. ун-т и др. С. 4—6.

Богин Г. И. Схемы действий писателя при текстопостроении: национальная специфика // Славянская культура в современном мире . — Киев, 1995. С. 54—57.

Богин Г. И. Схемы для программирования филологических готовностей школьника: Оттиск в серии «Доклад пленарного заседания 1-го Международного симпозиума «Людина: мова, культура, пізнання» (18 — 21 апр. 1995). — Кривий Ріг, 1995. — 4 С. (Первый вариант публикации).

1996

Богатырёв А. А. Текстовая эзотеричность как средство оптимизации художественного воздействия. Дисс. ... канд. филол. н. Тверь, 1996

В диссертации рассматривается неявное смыслообразование в тексте и способы ее усмотрения. Эзотеричность текста трактуется как его интенциональность.

Богин Г. И. Акт понимания речевого произведения как процедура и как действие // Язык и коммуникация: М-лы Сочинского международного коллоквиума по лингвистике. Сочи—Краснодар, 1996. С. 28—29.

Богин Г. И. Взаимодействие грамматических категорий в исследовательском материале за пределами лингвистики. Взаимодействие грамматических категорий в языке и речи. Вологда: Русь,

1996. С. 9—11.

Богин Г. И. Воздейственность текста как наличие программы рефлексивных техник понимания // Проблемы речевого воздействия: М-лы Всеросс. науч. конференции. Ростов н/Д, 1996. Вып. 2: Художественный текст как акт речевого воздействия. С. 3—5.

Богин Г. И. Интерпретация иноязычного текста как метод научения филологической рефлексии // Обучение иностранным языкам в вузе: принципы, методы, приемы. Тверь: ТвГУ, 1996. С. 14—19.

На материале произведений английских классиков показаны возможности педагогической реализации интерпретации как высказанной рефлексии. В ходе научения ей студент выводится к пониманию множества неявных смыслов, опредмеченных в тексте.

Богин Г. И. Интерпретация познавательная и интерпретация учебная // Проблеми аналізу тексту в сучасній науці.- Івано-Франківськ , 1996. Част. III: Матеріали круглого столу. С. 39—53.

Богин Г. И. Межъязыковая проницаемость при понимании текста // Е. Карский и современное языкознание. Гродно, 1996. Вып. 1. С. 25—30.

Богин Г. И. Некоторые общие положения о построении методики преподавания русского языка как иностранного // Русский язык в России. — Тверь: Intercontact Publishers. 1996. Нулевой выпуск.

С. 2—4.

Богин Г. И. Паремиологические средства пробуждения рефлексии (к народной педагогике якутов и бурят) // Язык — миф — культура народов Сибири. Якутск: ЯГУ, 1996. С. 137—154.

Рассматривается народная педагогика народов Сибири, построенная на научении рефлексивному отношению к текстам. Паремиология народов Сибири ориентирована на рефлексию, пробуждаемую соответствующей паремией, с тем, чтобы фиксация протекала не менее, чем в двух поясах СМД.

Богин Г. И. Представление Л. Н. Толстого об идеальном художественном текстопроизводстве // Понимание как усмотрение и построение смыслов. Тверь: ТвГУ, 1996. Ч. 1. С. 45—59.

Рассматривается соотношение представлений Л.Н. Толстого об идеальном текстопостроении с представлениями современной методологии системной мышледеятельности при ее обращении к проблемам оптимизации понимания текста. Эти позиции оказываются достаточно схожими.

Богин Г. И. Рефлексивность и импульсивность в коммуникации // Культура общения и ее формирование. Воронеж: ВИПКРО, 1996. С. 2—3.

Богин Г. И. Система гуманитарных готовностей образцового служащего МВД: модель идеала при отборе абитуриентов и при подготовке к профессиональной деятельности // Человеческий фактор в правоохранительных системах. Орел: Высшая школа МВД, 1996. С. 116—119.

Богин Г. И. Система научения студентов-филологов техникам понимания текста // Управление качеством подготовки специа-

листов. Тверь: ТвГУ, 1996. С. 113—116.

Богин Г. И. Система техник понимания текста // Внедрение прогрессивных технологий обучения. Тверь: ТвСХА, 1996. С. 44—46.

Богин Г. И. Социокультурный аспект рецептивной стороны коммуникации // Язык и культура: IV международная конференция: Материалы. Киев: Укр. ин-т междунар. отношений и др., 1996. С. 13—22.

Рассматриваются проблемы неявного смыслообразования и смыслоприятия в лингвистике и герменевтике. Приводятся примеры основных техник понимания, используемых в рецептивной деятельности.

Богин Г. И. Учебная интерпретация текста как высказанная рефлексия и как средство развития готовности к пониманию текста // Семантика мови і тексту: Материали V Міжнар. конференції. — Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1996. С. 32—33.

1997

Богин Г. И. Reflectivity versus Reactivity. Semiotics Bridging Nature and Culture: VIth International Congress, Guadalajara (Mexico), July 13—18, 1997. Guadalajara, 1997. С. 211—212.

Богин Г. И. Герменевтические проблемы обучения. Вестник Тамбовского технического ун-та. 1997. Т. 1. № 3. С. 351—361.

Рассматриваются вопросы, связанные с обучением пониманию, подробно рассматриваются разновидности рефлексии. Охват тремя типами понимания ситуаций, представленных в тексте, составляет основу правила принципов

альной понятности текста.

Богин Г. И. Единицы текста как средство опредмечивания смыслов // Знак. Символ. Образ. Черкассы: Черкас. ун-т, 1997. С. 24.

Богин Г. И. Знание и понимание как два разных пути к ориентировке в образах мира // Языковая семантика и образ мира. Казань: Изд-во Казанского унив., 1997. С. 80—83.

Богин Г. И. Значащие переживания как необходимая часть системы смыслов // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997. № 3. 1,1 а. л.

Богин Г. И. Игровое начало при понимании текста // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997, № 4. 1,7 а. л.

Богин Г. И. Интендирование и педагогическая герменевтика. *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997. № 3. 0,1 а. л.

Богин Г. И. Интерпретация текста как средство научения рефлексии и как средство овладения рефлексией // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997, № 2. 1,8 а. л.

Богин Г. И. Место обыденной рефлексии в процессах понимания.

// *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997, № 3.
0,2 а. л.

Богин Г. И. О герменевтической мифологии // *Лингвистические исследования и проблемы методики обучения иностранным языкам в вузе*. Ростов-на-Дону: Строительный университет и др., 1997. С. 10—12.

Богин Г. И. Общефилологическая и общепедагогическая ценность интерпретационных методов // *Филология на рубеже XX—XXI веков*. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1997. С. 6—7.

Богин Г. И. Обыденная рефлексия как необходимый компонент гуманитарных готовностей личности. *Философия гуманитарного знания: Русская академическая традиция и современность*. СПб: СПб-университет, филол. ф-т, 1997. С. 154—157.

Богин Г. И. Одна из разновидностей герменевтического анализа текста. *Лингвистический и эстетический аспекты анализа текста*. Соликамск: Пед. ин-т, 1997. С. 105—108.

Богин Г. И. Почему было решено издавать этот журнал именно в Твери // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997. № 1. 0,8 а. л.

Богин Г. И. Превращение смыслов в значения // *Hermeneutics in*

Russia / Герменевтика в России. 1997, № 2. 0,6 а. л.

Богин Г. И. Пример интерпретации инокультурных текстов // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997. № 4. 0,4 а. л.

Богин Г. И. Проницаемость инокультурных смыслов // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997. № 1. 1,2 а. л.

Богин Г. И. Процесс смыслообразования при рецепции синтетического текста культуры // *Взаимодействие искусств: Методология, теория, гуманитарное образование*. Астрахань: ИУУ; консерватория и др., 1997. С. 18—26.

Обращение к рефлексивной реальности выводит реципиента к онтологическим картинам «возможных миров».

Богин Г. И. Различение смыслов и содержаний // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997. № 1. 2,4 а. л.

Богин Г. И. Рефлексивная и антирефлексивная установки в образовании как судьбоносные условия развития России // *Судьба России: Альтернативы развития*. Нижний Новгород: Петровская академия наук и искусств, 1997. Ч. 1. С. 58—60.

Богин Г. И. Речевой жанр как средство индивидуации // *Жанры речи*. Саратов: Колледж, 1997. С. 12—23.

В филологической герменевтике речевой жанр — это то же, что и вид сло-

весности. Знание об отнесенности того или иного произведения к определенному виду словесности есть частный случай индивидуации, то есть установления того, что воспринимается в данный момент.

Богин Г. И. Современные интересы в области филологической герменевтики // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*, 1997. № 2. 0,7 а. л.

Богин Г. И. Социально-педагогический смысл филологической герменевтики // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997. № 3. 0,3 а. л.

Богин Г. И. Субстанция интенционального акта носителя языка // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1997. № 3. 2,2 а. л.

Богин Г. И. Формирование готовности понимать как противоположность «готовому пониманию» // *Парадигмы антропоцентризма. Кривий Ріг: Саксагань*, 1997. С. 94—96.

Богин Г. И. Явное и неявное смыслообразование при культурной рецепции текста // *Русское слово в языке, тексте и культурной среде: Памяти Э. В. Кузнецовой*. Екатеринбург: Арго, 1997. С. 146—164.

Культурная рецепция текста подразумевает баланс между свободой и культурой. Типология понимания текста соотносится с типологией понимания.

1998

Богатырёв А. А. Элементы неявного смыслообразования в худо-

жественном тексте. Тверь, 1998.

Предлагаемое учебное пособие посвящено введению начинающих филологов в проблематику риторико-герменевтического анализа художественного текста и формированию у студентов и аспирантов критического подхода к современной теории и практике интерпретации произведений изящной словесности. Оно поможет начинающему филологу составить себе представление о проблемах художественности и искусствознания, художественного смыслопостроения и текстопроизводства, а также выработать критерии научного рассмотрения сущностей и границ, требований и запретов, методов и понятий, относящихся к обследованию неявных планов смыслопостроения в художественном тексте.

Богин Г. И. Вместо заключения. Русский постмодернизм: Предварительные итоги. Ставрополь: Ставроп. ун-т, 1998. С. 186—189.

Богин Г. И. Герменевтика и изучение филологических предметов в школе и вузе // Образование, язык, культура на рубеже XX—XXI вв. Уфа: Восточный институт, 1998. С. 27—30.

Богин Г. И. Герменевтика и народное образование // Научно-методический сборник: Педагогическая герменевтика. Вып. 1. Тверь: Научная лаборатория герменевтических методов при Тверской гимназии № 8, 1998. С. 5—13.

Рассматриваются вопросы научения рефлексии как неотъемлемая часть образования в целом. Поясняются понятия дискурсивной и недискурсивной рефлексии, типология понимания и конструкты понимаемого в каждом случае.

Богин Г. И. Герменевтические последствия универсализаций в методике // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 3. 0,45 а. л.

Богин Г. И. Две стихии понимания — духовная и техничная // *Studia methodologica*. 1998. № 5. Ч. 1. Тернопіль, 1998.

Богин Г. И. Диалог о понимании — что здесь предпочтительно — свобода или культура? // Повышение качества преподавания в сельскохозяйственном вузе. Тверь, 1998. С. 175—178.

Богин Г. И. Жанр и индивидуация. *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 2. 0,7 а. л.

Богин Г. И. Игровое начало в творчестве двух шадринских писателей. Шадринская провинция: Материалы II региональной краеведческой конференции 5—6 февраля 1998 г. Шадринск: Пед. ин-т, 1998. С. 129—134.

Богин Г. И. Индивидуация по речевому жанру в системе действий языковой личности // *Языковая личность: жанровая речевая деятельность*. Волгоград: Перемена, 1998. С. 16—18.

Богин Г. И. Интерпретация как средство выведения к более совершенному пониманию // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 1. 0,6 а. л.

Богин Г. И. Источники непонимания в общении политика с населением // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*.

1998. № 3. 0,5 а. л.

Богин Г. И. Источники неявной динамики текста // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 4. 0,79 а. л.

Богин Г. И. Модель языковой личности как средство программирования филологических готовностей школьника // *Международная Нижегородская ярмарка идей*. I. Ниж. Новгород, 1998. С. 98–102.

Богин Г. И. Начальные уровни развития языковой личности школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки. Ч. 1. 82 с.

Богин Г. И. Определечивание смыслов как функция единиц речи // *Человек — коммуникация — текст: Материалы конференции*. Барнаул: Алтайский ун-т, 1998. Вып. 2. Ч. 1. С. 38—40.

Идеальная сторона действия с текстом состоит из нозм, смыслов и мета-единиц, возникающих благодаря категоризации под влиянием центрирующих компонентов процесса понимания. Этот процесс можно показать на схемах растягивания смыслов и их категоризации.

Богин Г. И. Оптимум пробуждения рефлексии — путь к пониманию художественной идеи // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 3. 1,05 а. л.

Богин Г. И. Опыт описания языковой личности в аспекте проблем лингводидактики // Гуманитаризация образования и гуманизация знания: Поиск взаимодействия // Нижний Новгород: НГПУ, 1998. — С. 70 — 75. — 0,32 а. л.

Богин Г. И. Понимание и непонимание в общении политика с населением.. Политический дискурс в Росси. — М.: Ин-т языкознания РАН, 1998. — С. 11 — 17. 0,53

Богин Г. И. Понимание по содержанию и понимание по смыслу. Антропоцентризм или антропофилия? : Доклады и сообщения преподавателей и студентов вузов. — Киев — Кр. Рог, 1998. — С. 116 — 119. 0,2

Богин Г. И. Рефлексия и интерпретация: Принцип потенциальной понятности всякого текста. Вопросы стилистика. — Саратов: Сарат. ун-т, 1998. — Вып. 27. — С.62 — 68. 0,6

Богин Г. И. Рефлексивность против реактивности: Одна из проблем в ситуациях когнитивного развития человеческого индивида и человеческого рода (на англ. яз.). Когнитивная лингвистика: Современное состояние и перспективы развития. — Тамбов: Тамб. ун-т, 1998. — Часть 1. — С. 9 -10. 0,1

Богин Г. И. Русский язык в социально-педагогическом контексте конца тысячелетия // Русский язык в контексте современной культуры. — Екатеринбург: Тезисы докладов международной

конференции (29 окт. — 1 нояб. 1998) — С. 16 — 19. — 0,18 а. л.

Богин Г. И. Смыслообразование и культура // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 2. 1,2 а. л.

Богин Г. И. Смыслообразование как переживаемый процесс // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 3. 0,6 а. л.

Богин Г. И. Сообщение понимается по содержанию, текст культуры — по смыслу // *Филология и журналистика в контексте культуры: Тезисы конференции*. Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т, 1998. Вып. 3. С. 5—7.

Богин Г. И. Textoобразующие средства постмодернизма: их зависимость от художественной традиции // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 47. 0,23 а. л.

Богин Г. И. Тексты, возникшие в ходе языковой игры // *Филология — Philologica*. 1998. № 14. Краснодар: КубанГУ. С. 29—38.

Нетождественность смысла и содержания является одним из источников игрового начала в речевой деятельности.

Богин Г. И. Техники понимания текста, известные на начало 1997 года (перечень) // *Язык и культура: VI Междунар. конференция*. Киев: Укр. ин-т международных отношений, 1998.

С. 33—34.

Богин Г. И. Типология и система техник понимания текста. // *Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России*. 1998. № 1. 0,5 а. л.

Богин Г. И. Читать город, как читают книгу // *Шадринская старина*. Вып. 6. Шадринск: 1998. С. 231—240.

Галеева Н. Л. Параметры типологии художественных текстов в деятельностной теории перевода. дисс. д. филол. н. Тверь, 1999.

Диссертация посвящена разработке деятельностной теории перевода, основным конструктом которой является понимание; и обоснованию параметрического построения типологии художественных текстов. Избранный ракурс исследования проецирует проблемы перевода в деятельностную парадигму и связан с выявлением аксиологической спецификации художественных текстов, с одной стороны, и с адекватным пониманием их переводчиком, с другой. Полагание понимания основным деятельностным конструктом работы определило ориентацию исследования на текст оригинала. В связи с этим диссертация посвящена выделению и описанию сущностных параметров, позволяющих типологизировать литературно-художественные тексты с целью оптимизации их последующего перевода. Поскольку типологизация в переводческой науке традиционно имеет прикладной характер и направляет деятельность переводчика, выделяются такие параметры, которые связаны с художественной ценностью текстов, подлежащих переводу, а также со способами ее освоения и трансляции.

Галеева Н. Л. Содержательность художественного текста как одно из оснований его типологизации // *Язык и культура*. 1998. Т. 2. С. 78.

Богин Г. И. Текстовые способы представления идеального // Знак. Символ. Образ. Черкассы: Университет, ф-т филологии, каф. Заруб. Литературы, 1998. С. 37—38.

1999

Bogin G. Symmetry of Reflective Fixations as a Principle of Translating // American Association of the Teachers of Slavic and East European Languages (AATSEEL): 1999 Annual Meeting [Program and Abstracts]. Chicago, 1999. P. 189—190.

Богин Г. И. «Принцип приближительности» — апофеоз антирефлексивности при обучении неродному языку // Textas: Forma ir turinys. Siauliai, 1999. P. 74—75.

Богин Г. И. International Penetrability of Aesthetically Relevant Texts of Culture // Sign Processes in Complex Systems: 7th International Congress for Semiotics. Dresden, 1999. S. 103. —0,1 а. л.

Богин Г. И. Techniques of understanding a text // Sign Processes in Complex Systems: 7th International Congress for Semiotics. Dresden, 1999. S. 102.

Богин Г. И. Антирефлексивный «принцип приближительности» при изучении неродного языка // Актуальные проблемы психологии, этнопсихолингвистики и фоносемантики. Пенза: ГПГУ, 1999. С. 61—64.

Богин Г. И. Две стихии понимания — духовная и техничная // *Studia methodologica*. 6. Тернопіль. 1999. С. 30—36.

Охват тремя типами понимания всех ситуаций, представленных в тексте, составляет основу правила принципиальной понятности текста. Приводится список и описание основных техник понимания.

Богин Г. И. Источники неявной динамики текста // *Англистика. Anglistica*. Тверь: ТвГУ, 1999, С. 9—23.

Образцовые тексты обладают способностью пробуждать рефлексию над всем, что у человека «есть за душой». Динамика текста, и явная, и неявная, обеспечивается множеством средств текстопостроения.

Богин Г. И. Квазиестественная система техник понимания текстов на естественном языке // *Обработка текста и когнитивные технологии*. Вып. 3. Пушино, 1999. С. 48—57.

Богин Г. И. Комплексное использование техник понимания // *Актуальные проблемы лингвистики в школе и вузе*. М.; Пенза, 1999. С. 140—142.

Богин Г. И. Нормативы рефлексивной работы в коммуникативных ситуациях // *Человек- коммуникация — текст*. Вып. 3. Барнаул, 1999. С. 11—18.

Богин Г. И. О книге А. Левинтова «Метанойя» // А. Е. Левинтов. *Метанойя*. М., 1999.

Богин Г. И. Объединения техник понимания при освоении содер-

жательности текста // Людина: мова, культура, пізнання. Кривий Ріг, 1999. С. 56—58.

Богин Г. И. Перевыражение культуры в языке // Филология и культура. Тамбов, 1999. С. 82—86.

Богин Г. И. Переход содержания в смыслы как одна из техник понимания // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики. Челябинск: ЮУГУ, 1999. С. 14—15.

Богин Г. И. Понимание — баланс свободы и культуры // Научная рациональность и структуры повседневности. СПб: Университет, философ. ф-т, 1999. С. 3—5.

Богин Г. И. Проницаемость менталитетов и культур // Этнонациональная ментальность в художественной литературе. — Ставрополь, 1999. С. 194—201.

Богин Г. И. Проницаемость знаковых систем, репрезентирующих разные менталитеты // Знак. Символ. Образ. Черкаси: Брама, 1999. Вып. 4. С. 27—32.

Богин Г. И. Проницаемость информационно-смысловой структуры текста, возникшего в рамках другого менталитета // Актуальные проблем сопоставительного языкознания и межкультурные коммуникации. I. Уфа: БГУ, 1999. С. 15—17.

Богин Г. И. Пространство смыслов как игровой потенциал // *Философия языка: в границах и вне границ*. Вып. 3—4. Харьков: Око, 1999. С. 225—233, 235, 237, 239, 241, 243 — 254.

Богин Г. И. Рефлексивная установка как средство преодоления препятствий в межкультурной коммуникации // *Проблемы коммуникации и номинации в концепции общегуманитарного знания*. Челябинск, ЧГУ, 1999. С. 197—203.

Богин Г. И. Седьмая герменевтическая конференция «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании // *Кентавр*. № 21. М., 1999. С. 64—65.

Богин Г. И. Системность герменевтических усилий реципиента при работе над текстом // *Шетел тілдерін оқытудын лингвистикалык мәселелері*. Кокшетау: Университет, 1999. С. 34—46.

Научение рефлексии, включающее научение техникам понимания, позволяет человеку понимать самому. Вопрос о техниках понимания — важная грань проблемы свободы и проблемы творчества.

Богин Г. И. Слово в тексте как средство пробуждения рефлексии // *Разноуровневые характеристики лексических единиц*. Смоленск, 1999. Часть 4: Слово в тексте. С. 16—17.

Богин Г. И. Текст как предмет понимания // *Н. П. Огарев: От XX к XXI веку*. Саранск, 1999. С. 169—171.

Богин Г. И. Текст эстрадной песни как предмет социолингвистической и социопедагогической интерпретации // Шетел тілдерін оқытудың лингвистикалық мәселелері. Кокшетау, 1999. С. 47—56.

Богин Г. И. Текстовые ключи к инокультурным смыслам // Вісник Київського лінгвістичного університету. 1999. № 2. С. 6—11. Сложности проникновения в значения текстов, принадлежащих чужим и далеким культурам, часто преувеличиваются. Надежный способ ухватывания скрытых значений обеспечивается особыми методами и техниками применения рефлексивности к герменевтической ситуации понимания таких текстов.

Богин Г. И. Textoобразование как реализация игрового потенциала // Человек играющий: язык, личность, социум. М.; Тверь: РАН, 1999. С. 58—69.

Игровой потенциал реализуется в смыслообразовании. Смысл есть инобытие понимания, он выступает как абстрактно выделенное взаимодействие человека и бытия, данного нам во множестве ситуаций.

Богин Г. И. Техники интендирования духа (смысл — интенциональность) // Проблемы перевода литературы по феноменологии и герменевтике. М., Ин-т «Открытое общество», 1999. С. 66—71.

Богин Г. И. Техники понимания // Вісник Київського лінгвістичного університету. 1999. № 2. С. 12—16.

Богин Г. И. Учебная демонстрация относительности границ между национальными менталитетами // Язык в мультикультурном мире: Тезисы и материалы международной конференции. — Са-

мара: СПГУ, СГУ, 1999. С. 43— 46.

Богин Г. И. Филологическая герменевтика как деятельность // Язык, культура и социум в гуманитарной парадигме. М.; Тверь, 1999. С. 62—67.

Бушев А. Б. Языковые особенности текстов, используемых в психотерапевтической коммуникации. Дисс. канд. филол. н. Тверь, 1999.

Объектом исследования является система дискурсов между психотерапевтом и пациентом, включающая психотерапевтическое применение риторически сильных текстов в устной и письменной форме. Особое место отводится языковой личности психотерапевта, своего рода профессиограмме психотерапевта как ратора, воздействующего своим речевым поведением на пациента. «Языковая личность .выступает как динамическая совокупность огромного опыта, накопленного благодаря коллективному действию и в действительности реальной, и в действительности коммуникативной, и в действительности невербального мышления» (Богин 1990). Непосредственным предметом исследования является сложившаяся и поддающаяся оптимизации система речевых произведений (текстов), используемых в риторических действиях психотерапевта.

Соловьёва И. В. Типология герменевтических ситуаций в действиях реципиента текста. Дисс. канд. филол. н. Тверь, 1999.

Диссертационное исследование посвящено феномену герменевтической ситуации как отсутствия выхода к смыслам текста при его рецепции и формированию - на основе человеческой рефлексивной способности -понимания. Объектом исследования является способ организации мышледействования читателя при понимании и интерпретации текста в герменевтической ситуации. В самом общем виде герменевтическая ситуация обозначает остановку в процессе понимания, субъективно оформленную как переживание возникшего непонимания. Для предпринимаемого исследования существенное значение имеют две стороны герменевтической ситуации: 1) осознание чита-

телем невозможности понимания каких-либо явлений в процессе чтения текста; 2) преодоление возникшего непонимания посредством организованной рефлексии.

2000

Bogin G. Symmetry of reflective fixations as a principle of translating // Translation and Meaning. Lodz, 22—24 Sept. Lodz, 2000. P. 28—31.

Bogin G. The reflective experiences of the human body in Modernism and Postmodernism [Электронный ресурс: <http://grad-net.de/pomo2.archives/pomo99.papers/pomoArch99.htm#Bogin.-Pap>. Erlangen, 2000. 0,4 а. л.

Богин Г. И. Methodological Problems of Understanding Texts of Culture // Rozwazania metodologiczne: Język — literatura — teatr. Warszawa: Uniwersytet, 2000. P. 130—149.

Идея свободы понимания весьма привлекательна, со социально и педагогически приемлема лишь в случае достижения баланса между свободой и культурой. Отчасти это связано с тем, что человеческое существо склонно не только к реакциям, но и (преимущественно) к рефлексии.

Богин Г. И. Understanding as Freedom, as Culture, as Techniques // RSCI Journal of Systematic Philosophy. Vol. 3, No. 1. [Электронный ресурс: <http://www.realscimcom//infobox.cfm//key//2001011614450>]. 1,07 а. л.

Богин Г. И. Understanding as Freedom, as Culture, as Techniques // Жогаргы мектептег лингвистика, әдебиеттану және шетел тлн оқытудын әдистеме сурактары: Макалалар жынагы. Кокшетау, 2000. С. 28—39.

Описываются техники понимания текста, дающие основание для сбалансированного проявления свободы и культуры при обращении понимания на тексты культуры.

Богин Г. И. Актуализация как принцип тексто- и смыслопостроения у В.Хлебникова // Велемир Хлебников и мировая художественная культура на рубеже тысячелетий. Астрахань: АГПУ, 2000. С. 18—27. — 22515 п.зн. — 0,5 печ.листа

Актуализация как принцип намеренного нарушения привычной сочетаемости единиц текста, рассматривается как одна из тенденций текстопостроения, свойственная текстам культуры.

Богин Г. И. Акты разговорной речи как инобытие обыденной рефлексии // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Вып. 24. Ч. 1. Ниж. Новгород: НГЛУ, 2000., С. 9—21.

Подъязык разговорной речи является примером рефлексивного текстопостроения и текстовосприятия. Некодифицированность разговорной речи — кажущаяся.

Богин Г. И. Взгляд герменевта на проблему речевых миров мужчин и женщин в трактовке А. М. Холода // *Animus et anima: Речевые картины мира и формы речевого поведения.* М.; Тверь: ИЯ РАН. С. 33—43.

Богин Г. И. Выработка аксиологически грамотного отношения к тексту как одна из задач прикладной лингвистики // *Аударманьн тіл теориясынын және колданбалы лінгвистиканын сурактары.* Кокшетау, 2000. З. 31—48.

Ценность текстов культуры состоит в их способности пробуждать рефлексию над собственной жизне- и мыследеятельностью. В отличие от слабохудожественных текстов, тексты культуры потенциально способны порождать бесчисленное число смыслов.

Богин Г. И. Герменевтически и риторически ориентированная методика обучения // Русский язык за рубежом. М., 2000. С. 72—82.

Герменевтическая и риторическая установка реализуется в чистом виде на поздних этапах обучения, но если эта установка существует, то и пропедевтическая работа должна быть изменена с учетом развития готовности индивида к действиям с текстами. Проводится различение работы с содержаниями и смыслами текста.

Богин Г. И. Грамматика содержаний и грамматика смыслов // Актуальные проблемы коммуникативной грамматики. — Тула, 2000, С. 12—15.

Богин Г. И. Лингвосинергетика: К становлению научного направления // [Предисловие к книге] И. А. Герман. Лингвосинергетика. Барнаул, 2000. С. 3—9.

Богин Г. И. Методика обучения пониманию художественного текста // Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы (конф. 12—17 июня 2000 г.). Одесса, 2000. С. неизвестны. 0,3 а. л.

Богин Г. И. Методологическое пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией) [Электронный ресурс: <http://www.auditorium.ru/literatura/index.htm>]. 4,87 а. л.

Интерпретация есть высказанная рефлексия. Рефлексия же есть методологическая категория, имеющая множество определений. Она определяется как связка между наличным опытом и осваиваемым гносеологическим об-

разом; при этом образ окрашивается опытом, а отношение к опыту меняется, что и приводит к тому, что рефлексия превращается в еще один, наряду с чувственностью, источник опыта. Рефлексия есть также обращение сознания на опыт, повторное прохождение уже пройденного мысленного пути. Поскольку человек таков, какова прожитая им жизнь, именно это прожитое и составляет его рефлексивную реальность. Рефлексия одновременно обращена и «вовнутрь» — на нашу субъективность, и вовне — на то, что мы хотим освоить.

Богин Г. И. Одна из болевых точек процесса чтения // Культурно-речевая ситуация в современной России: Вопросы теории и образовательных технологий. Екатеринбург, 2000. С. 17—19.

Богин Г. И. Переход содержаний в смыслы как одна из техник понимания // Язык и социум: III международная конференция. Минск, 2000. С. 34—36.

Богин Г. И. Рефлексивная установка как средство преодоления препятствий в межкультурной коммуникации // Проблемы психолингвистики и теории коммуникации. Кривой Рог; Киев, 2000. С. 50—56. 0,4 а. л.

Богин Г. И. РКИ: Работа о словаре // Первые поливановские чтения: Сб. статей. Вып. 3. Смоленск, 2000. С. 124—128.

Богин Г. И. Слово — кирпичик содержания, слово — носитель смысла // Методы активизации учебного процесса и практической подготовки студентов в современных условиях. Тверь: Тверь-

ская сельскохозяйственная академия, 2000. С. 208—211.

Богин Г. И. Техники понимания — общелингвистическая и общефилологическая проблема // *Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серія 1, № 3 (5), 2000. С. 118—125*

Статья отражает одну из новейших тенденций в лингвистике — герменевтическую. Автором представлен набор техник понимания с соответствующими комментариями и краткими примерами.

Богин Г. И. Установка на содержания и установка на смыслы при определении менталитета по языковым показателям // *Актуальные проблем языкового образования в России в XXI веке. Воронеж, 2000. Ч. 1. С. 13—17.*

Богин Г. И. Чтение надъязыковых смыслов — средство проникновения в инокультурные миры. // *Форматы непонимания. М.: ИЯ РАН, 2000. С. 18—23.*

Богин Г. И. Язык как ассоциативная система и как система с рефлексией // *Филология на рубеже тысячелетий: Материалы международного конференции. Вып. 1. Ростов-на-Дону, 2000. С. 3—4.*

Крюкова Н. Ф. Метафоризация и метафоричность как параметры рефлексивного действия при продукции и рецепции текста. Дисс. д. филол. н. Тверь, 2000.

Диссертация посвящена вопросу об улучшении понимания при определённых модификациях текста, в частности, при различных модификациях метафоризации. Данная тема непосредственно ориентирует на изучение взаимодействия между структурой языка и функцией общения, т.е. на изучение од-

ной из важнейших филологических проблем: «человек как субъект речевой деятельности». Представляется возможным показать значение метафоризаций в при понимании смысловой структуры текста в той мере, в какой понимание текста выступает как познавательный процесс. В настоящей работе предполагается исследовать эффект использования метафорических форм текстопостроения для оптимизации такой познавательной работы.

2001

Богатырёв А. А. Индивидуация интенционального начала беллетристического текста. Дисс. д. филол. н. Тверь, 2001

Диссертационное исследование посвящено проблеме описания процессуальных способов индивидуации поэтической (художественной в собственном смысле) функции языка в тексте. *Индивидуация* есть выделение особенного из всеобщего и видового в пределах родового. Применительно к определяющей художественное качество текста *поэтической функции* индивидуация имеет место в динамическом целом языка, в том числе в социально разделенной коммуникативной деятельности писателя и читающего (слушающего). На настоящий день научное описание источников поэтического, ранее отождествленного В.В. Виноградовым (1963: 161) с высокохудожественным, начала в языке и тексте отстает от практики читательского восприятия беллетристических, в том числе художественных текстов.

Индивидуация читателем установки текста «на художественность» трактуется нами как условие художественного общения. Предлагаемая работа направлена на категоризацию способов выявления поэтической интенции (целевой установки) беллетристического текста в масштабе языка и культуры языковой личностью, мыслимой как многоуровневая модель широкой читательской аудитории. Изучаемый лингвистической поэтикой, риторикой, стилистикой и лингвистикой текста вопрос о разграничении функций различных типов текстов глубоко входит в сферу языковой и коммуникативной компетенции общественного человека.

Богатырёв А. А. Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетристического текста. Тверь, 2001.

Монография посвящена выявлению и научному описанию риторико-герменевтических схем, указывающих на опредмеченную в текстах культуры средствами косвенной номинации художественную идею. Такое описание

становится возможным в свете уточненного представления о поэтической функции языка и о содержательной форме беллетристических текстов культуры. Нетождественные типы беллетристических текстов требуют разработки нетождественных схем и форматов индивидуации для оптимального освоения их содержательности. Настоящая монография может рассматриваться как продолжение «Элементов неявного смыслообразования» (1998).

Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 516 с. [URL: <https://web.archive.org/web/20061112225625/http://pall.hoha.ru/learn/03.htm>]

Посмертно изданная учениками итоговая монография, включающая результаты исследований Богина в 1980-е—1990-е гг.

2003

Фролов К. А. Языковая специфика текстов художественной прозы для детей. Дисс. канд. ф. н. Тверь, 2003.

Диссертация посвящена изучению языковой спецификации текстов художественной прозы для детей, которая связана с особенностями языковой личности читателя-ребенка, являющегося условным адресатом указанных текстов. Таким образом, нашими критериями отбора текстов для анализа являются 1) художественность как оптимум пробуждения рефлексии и 2) возрастная релевантность, т.е. свойство текста, позволяющее ему быть понятым читателем-ребенком, которое обуславливается а) соответствием языковых единиц текста субъязыку детской речи и б) спецификой таких категорий, как образ автора и образ читателя.

Настоящее исследование находится на стыке таких дисциплин, как лингвистика текста, стилистика текста и филологическая герменевтика.

2004

Крюкова Н. Ф. Актуальность использования герменевтических подходов в начальной школе // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2004. С. 161—162.

Соловьёва В. С. Языковые нормы и развитие языковой личности // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2004. № 1. С. 94—99.

Фролов К. А. Использование художественного текста в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2004. № 1. С. 30—34.

Фролов К. А. Об интерпретации художественного текста дошкольниками и младшими школьниками // Родная словесность в школе и ВУЗе. Тверь: ТвГУ, 2004. С. 69—76.

Фролов К. А. Художественный текст как средство воспитания // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2004. С. 171—175.

Шахин О. В. Реминисценции священного писания в художественной литературе для детей // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2004. С. 207—209.

2005

Фролов К. А. Художественная литература и паралитература для детей // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2004. С. 245—249.

Галеева Н. Л. Переводческая дихотомия «культура1 - культура2» // Вестник Тверского государственного университета. Се-

рия: Филология. 2005. № 2. С. 12—25.

Крюкова Н. Ф. Риторико-герменевтическая модель метафоризации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 66—80.

Львова Ю. А. Читаем драматургический текст с детьми // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2005. С. 252—257.

Оборина М. В. Герменевтический подход в курсе интерпретации художественного текста при подготовке преподавателей начальной школы // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2005. С. 261—273.

Оборина М. В. Стилеобразующий потенциал экспликационной и импликационной тенденций текстопостроения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 104—116.

И/э тенденции могут быть представлены в качестве организующих рефлексивные движения реципиента при усмотрении содержательности текста и, следовательно, в качестве нормирующих интерпретацию (иначе: выявлена представленность тенденций в рефлексивной реальности - сознании). Каждая из тенденций может быть описана как последовательность движений по трем плоскостям: феноменальных эффектов (или опыта), коммуникативной (или текстовой) и категориальной (смысловой). В каждой из плоскостей формируются соответствующие характеристики-параметры и/э тенденций, а именно: для экспликационности - внешняя выраженность / объективное отсутствие / субъективная избыточность; для импликационности - внешняя невыраженность / объективное присутствие / субъективная недостаточность.

Соловьёва В. С. Актуализация как средство смыслообразования в художественном тексте. Дисс. к. филол. н. Тверь, 2005.

Диссертация представляет собой исследование актуализации как средства смыслообразования в художественном тексте. В связи с тем, что термин «актуализация», а также однокоренные термины («актуализировать(ся)», «актуализированный» и т. п.) широко используются в различных исследовательских парадигмах, например, для описания реализации языка в речи [ЛЭС 1990: 411], тематического выделения [Падучева 1998: 82-107] и др., необходимо определить, в каком значении данный термин выступает в настоящем исследовании. В настоящем исследовании, находящемся на стыке таких дисциплин, как стилистика текста, лингвистика текста и филологическая герменевтика, делается попытка сформировать научное представление об актуализации в рамках деятельностного подхода. В этой связи представляется необходимым ввести ключевые понятия, используемые в нашей работе.

Соловьёва И. В. О некоторых проблемах методологии герменевтики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 130—137.

Фролов К. А. Адресат как внутритекстовая категория // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 180—186.

Фролов К. А. Использование элементов историзма при обучении второму иностранному языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2005. № 2. С. 31—35.

2006

Богатырёв А. А. Баланс познавательного, эстетического и воспитательного в литературном тексте для детей (на материале

рассказа Н. С. Лескова «Привидение в инженерном замке») // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 8—13.

The text centered approach in upbringing and attitude development of young readers allows uncovering the interdependence of informative, educative and aesthetic elements in text processing and meaning formation. It has been observed of old that artistic writing often gives different information to different types of readers. As far as analytical reading of the moralistic tale 'The Last Specter in Mikhailovsky Castle' by Nickolay Leskov is concerned, applying the Reflectivity principle to interpretative schemata assessment allows to reveal the ethic nature of individual reader's preferences to forerun and elucidate disentangling of the narrator's story-telling stratagems. While in the denouement the explanation of the specter appearing phenomenon is given in natural and earthly key, its origin remains complex that is relating to the earthly (visible, corporeal) and to the heavenly (invisible) both simultaneously. The educative function of the text exceeds the border of crime and punishment rhetoric, because it also helps the young reader to acquire new experience not only of distinguishing between good and bad attitudes and deeds, but also of distinguishing between moral and immoral types of fictional discourse.

Богатырёва О. П., Богатырёв А. А. Стилистический анализ и интерпретация текстовой дроби на занятии по иностранному языку (на материале английского языка) // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2006. № 3. С. 45—54.

При дискурсоцентричном подходе к стилистической интерпретации иноязычного беллетристического текста последний может рассматриваться как сгусток нетождественных иноязычных (также инокультурных) дискурсов. Аудиторный анализ текстовой дроби с приложением эстетической категории полифонии и феноменологических процедур различения уровней текстовой содержательности, а также с широким привлечением интерпретационных конструктов позволяет студентам достичь более глубокого понимания текста иноязычной культуры и выявить ряд имплицитных смыслов, ключевых для понимания целого литературного произведения.

Галеева Н. Л. «Текстовая решетка» как переводческое понятие // Вестник Тюменского государственного университета.

2006. № 4. С. 124—129.

Существенным для понимания переводческой деятельности является сопоставление текстовых решеток культур, вступающих в переводческий контакт, где определяется соответствующее место каждого переведенного текста в его соотнесенности с другими текстами, составляющими данную культуру

Галеева Н. Л. Лефевр и современное лингвокультурологическое направление в теории перевода «translation studies» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 5. С. 130—141.

Анализируется лингвокультурологический подход А. Лефевра («Translation studies»), обосновывающий динамический характер перевода, подчеркивающий разную роль перевода в разных исторических условиях в различных культурах. В статье рассматриваются предложенные Лефевром понятия «трансляция» (субститутивно-трансформационный подход к переводу) и «традукция» (культурообразующий перевод) и их соотношение с терминами «буквальный // вольный» (literal // liberal, faithful // free) перевод.

Галеева Н. Л. Перевод в культуре: уточнение статуса и понятий // Критика и семиотика. 2006. № 9. С. 24.

Галеева Н. Л. Сопоставление отношения к переводу в основных переводческих ареалах // Политическая лингвистика. 2006. № 17. С. 184—193.

Для изучения современного состояния культур необходимо рассмотреть те факторы, которые легли в основу их формирования. Необходимо отметить, что до настоящего времени история европейских культур находится под большим влиянием взглядов немецких романтиков, которые считали, что «национальный дух» и, следовательно, национальная культура есть нечто уникальное, неповторимое и отличное от «Другого».

Крюкова Н. Ф. Интертекстуальность: метафоризация или карна-
вализация? // Вестник Тверского государственного университе-
та. Серия: Филология. 2006. № 6. С. 31—38.

Крюкова Н. Ф. Лингво-культурные сходства метафоризаций // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Фило-
логия. 2006. № 5. С. 20—33.

Крюкова Н. Ф. Метафоризация в стилистическом аспекте // По-
нимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуника-
ции. Сборник научных трудов. Тверь: Федеральное агентство по
образованию, ТвГУ, 2006. С. 111—113.

Обсуждаются причины сходств и различий метафоризаций в разных нацио-
нальных культурах; в разных исторических обстоятельствах; в разных тра-
дициях тексто- и стилеобразования.

Львова Ю. А. Роль указания на жанр в драматургическом тексте
в формировании горизонта ожиданий читателя // Детская ли-
тература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 26—32.

Львова Ю. А. Функции дидаскалий в освоении содержательности
драматургического текста. Дисс. к. филол. н. Тверь, 2006.

Анализируются проблемы жанра с точки зрения филологической герменев-
тики. Особое внимание обращено на произведение драматургии как особый
вид текста, позволяющий определять жанр при восприятии. Жанр определя-
ется как отсылка к знаковой ситуации.

Львова Ю. А. Функции указания на жанр в драматургическом
тексте // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и ком-
муникации. Тверь: Федеральное агентство по образованию,

ТвГУ, 2006. С. 133—136.

Оборина М. В. Средства текстопостроения в лингвистике и герменевтике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 5. С. 69—82.

Дается обзор средств текстопостроения и объясняется различие в их понимании традиционной лингвистикой и филологической герменевтикой. Филологическая герменевтика использует лингвистические знания о языковой парадигме и нормы функциональной стилистики в качестве инструментов создания собственного категориального аппарата.

Оборина М. В. В поисках герменевтики жизни (семинар по проблемам биосемиотики и биогерменевтики) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 6. С. 196—202.

Семинар по биогерменевтике и биосемиотике был проведен совместно с Международной семиотической ассоциацией в лице ее представителей: доктора филологических наук, профессора Санкт-Петербургского Технического Университета С.В. Чебанова и доктора философии, доцента Карлова университета в Праге Антона Маркоча. Для работы был выбран режим выступлений и круглого стола по обсуждению сопряжений проблематик, заявленных биосемиотикой и биогерменевтикой, с традиционной сферой интересов философской и филологической герменевтики.

Оборина М. В. Пространственно-временная форма организации художественного текста и ее восприятие // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации. Тверь: Федеральное агентство по образованию, ТвГУ, 2006. С. 171—177.

Очерчиваются аспекты текстопостроения в их связи с организацией содержания и значения в тексте в целом с точки зрения читателя. В то время как есть искусства, связанные прежде всего с восприятием в пространстве и времени, в художественных текстах баланс пространственного и временного восприятия достигается посредством тенденций текстопостроения.

Оборина М. В. Средства текстопостроения в индивидуации художественного текста (риторический и герменевтический аспекты детского чтения) // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 14—21.

Индивидуация читаемого — это усмотрение существенных признаков материала, осваиваемого при слушании или чтении. Признаки текста — важнейшее основание индивидуации. Признаками текста мы называем средства текстопостроения, осознаваемые как значимые и опредмечивающие содержательные конструкты, либо стимулирующие рефлексия и выводящие к смыслу. Разумеется, в герменевтическую ситуацию входят не только признаки текста, но и культурные и социальные нормы, индивидуальные решения о способах чтения и т. п. Результатом неправильной индивидуации могут стать неправильные (социально и культурно неадекватные) решения в отношении способа чтения, иначе — неправильные жанроопределения.

Оборина М. В. Цикл А. Блока «На Поле Куликовом»: индивидуация художественного текста и его интерпретация // Родная словесность в школе и вузе. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 41—48.

С помощью герменевтического инструментария интерпретации текста, поэтический цикл Блока рассмотрен с точки зрения сформированной в нем системы смыслов, учитывая при этом два аспекта — аспект производства текста (риторический) и аспект его восприятия (герменевтический). Наличие в цикле двух видов символики — индивидуальной и традиционной (религиозной, романтической) позволяет поэту поддерживать абстрактные идеи чувственно-конкретными образами на уровне текстопостроения, а в герменевтическом аспекте идеи и образы чистого мышления связываются с опытом действия и коммуникации.

Соловьёва В. С. Проблема исследования художественной актуализации в контексте постнеклассической рациональности // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации. Тверь: Федеральное агентство по образованию, ТвГУ, 2006. С. 205—209.

Соловьёва И. В. Атемпоральные факторы понимания дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 6. С. 84—89.

Соловьёва И. В. Герменевтический аспект линейности понимания дискурса // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации. Тверь: Федеральное агентство по образованию, ТвГУ, 2006. С. 209—212.

Изучение понимания концепта дискурса показывает необходимость по-новому герменевтически и методологически организовать деятельность понимания. В связи с этим на первый план выступает новый объект: вербальное поведение индивидов в контексте различных практик коммуникации.

Соловьёва И. В. О некоторых направлениях методологии исследования текста и дискурса // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2006. № 3. С. 217—222.

Соловьёва И. В. Текст и дискурс: проблема расстановки и определения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 5. С. 99—105.

Статья посвящена усмотрению различий между текстом и дискурсом, эволюцией понятия «дискурс» в структурной лингвистике. Рассматриваются также вопросы эпистемологической принадлежности текста и дискурса, их стабильности с точки зрения протекания процессов понимания и интерпретации.

Фролов К. А. Паралитература как герменевтическая проблема (на материале текстов детской литературы) // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации. Тверь: Федеральное агентство по образованию, ТвГУ, 2006. С. 225—229.

Рассматривается проблема маловысокохудожественных детских текстов. С герменевтической точки зрения, сведение круга чтения ребенка к такого рода текстам неблагоприятно для развития у них способности понимать подлинно художественные тексты и, в конечном итоге, способности к рефлексии.

Фролов К. А. Псевдохудожественный текст как объект лингвистического исследования (на материале поэтических текстов для детей) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 5. С. 192—197.

В фокус внимания статьи попадает взаимодействие личности с текстами культуры. Автор обсуждает методики работы с текстом в детской аудитории и анализирует примеры поэтических текстов на основе герменевтических методик интерпретации.

Фролов К. А. Художественная литература как основа развития понимания иной культуры // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 137—140.

Ханский А. О. Языковая ситуация как существенный фактор осмысления языка // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации. Тверь: Федеральное агентство по образованию, ТвГУ, 2006. С. 230—236.

Предлагается новая концепция изучения истории лингвистики, а именно, история гуманитарных наук о языке. С этой точки зрения, основные тенденции исследований языка обусловлены текущей языковой ситуацией в конкретной стране или регионе.

Шахин О. В. Отражение евангельских смыслов в романе Александра Фадеева «Разгром» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2006. № 6. С. 191—195.

Шахин О. В. Перевыражение библейских истин в романе Александра Фадеева «Разгром» // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации. Тверь: Федеральное агентство по образованию, ТвГУ, 2006. С. 257—263.

2007

Богатырёв А. А. О «Чёрном коте» и «смысловом интервале» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 30—39.

For over a decade the notion of textual intervality has been used as a helpful one in assessment of artistic text translation practices. An outline of evolution of term and notion of textual meaning interval is provided. The boundaries of applicability of such contrasting terms as semantic interval and hermeneutic intervals are discussed. Some harsh critical claims are revised in terms of textual meaning formation set. The rhetoric structure of the famous tale by E.A. Poe is analyzed in terms of semantic and hermeneutic intervality.

Богатырёв А. А. Текстовые средства передачи значащего переживания тревожности (на материале зачина новеллы Н. Готорна) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 10. С. 103—107.

Форма текстовой манифестации смысла, которая представляет его к переживанию более совершенно, чем упоминание о нем средствами прямой номинации.

Галеева Н. Л. Дихотомии в переводческой деятельности // Космополис. 2007. № 1. С. 127—133.

The article by Natalia Galeeva is dedicated to the role of dichotomies in the interpreter's work. The author stresses that the theory of translation is a separate discipline development, stating that it needs not mechanical borrowing of categories, notions and terms from related fields, first of all from linguistics, but development of its special paradigm.

Галеева Н. Л. Translation studies как методологическое основание современных переводческих исследований // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 7. С. 10—18.

Галеева Н. Л. История перевода как постановка основных переводческих проблем // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2—1. С. 88—94.

В статье рассмотрены исторические аспекты перевода как деятельности, его культурообразующая функция и основные проблемы, проявившиеся на ранних этапах развития переводческой деятельности.

Крюкова Н. Ф. Идеальный текст в зеркале филологической герменевтики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 111—115.

Исследуются три фокуса текста: текст как созданный человеком, как связанный посредством когезивных средств и как мастерски изготовленный. Эти три аспекта изучаются в трех подходах. Филологическая герменевтика рассматривает тексты как целостные единицы, обеспечивающие коммуникацию между читателем и писателем посредством жанровых стратегий текстопостроения и специфических жанровых средств.

Крюкова Н. Ф. Понятие «концепт» в парадигме филологической герменевтики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 7. С. 40—47.

Сравниваются стилистический и герменевтический подходы к стилю и языку литературы. В стилистике метафоризация рассматривается как средства создания стиля текста, а в герменевтике — как техника построения значений. Для достижения полнейшего понимания сущностных качеств метафоры необходимо сочетать оба подхода.

Львова Ю. А. Драматизация и театрализация в обучении чтению

и анализу текста // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2007. С. 14—17.

Одна из форм обучения детей рефлексии — активное их вовлечение в ролевое чтение и постановки в процессе понимания художественного текста. В связи с этим важно, чтобы роль детей в этой деятельности была активна, т. е. чтобы они становились субъектами организации такого чтения или постановки.

Львова Ю. А. Роль дидактических в освоении содержательности драматургического текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 127—131.

Рассматривается роль дидактических в понимании целостности произведений драматургии. Дидактические рассматриваются как существенный элемент, незаменимый для понимания текста в процессе интерпретации.

Оборина М. В. Герменевтика в Твери: в коммуникации, культуре и образовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 9. С. 188—193.

Оборина М. В. Понятия лингвофилологической герменевтики, связанные со стилистическими тенденциями текстопостроения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 9. С. 73—88.

В продолжающемся повороте лингвистики и лингвостилистики, в частности, от прагматики и связанных с этой ориентацией постановок проблемы «автор — текст — реципиент» к герменевтике, и следовательно к включению в круг рассматриваемых проблем прочно вошел аспект взаимовлияния читателя (субъекта) и текста (объекта). Это обуславливает необходимость определения путей и способов взаимодействия герменевтической теории и лингвостилистического (и структуралистского) аппарата анализа вербальных текстов (в частности, художественных). Мы хотели бы поделиться опытом построения соответствующих понятий, «работающих» на стыке гуманитарно-филологических дисциплин.

Оборина М. В. Текстопостроение в ретроспективной и проспективной индивидуации художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 174—180.

Рассматривается вопрос индивидуации текста как части взаимодействия и диалога автора с читателем. Индивидуация может быть как ретроспективной, так и проспективной, в зависимости от позиции, занятой рефлектирующим. Критически важными для понимания становятся стратегии текстопостроения от микро- до макроуровня.

Оборина М. В. Цикл А. Блока «На Поле Куликовом»: индивидуация художественного текста и его интерпретация // Православная педагогика и православная культура: история, традиции и современность. 2007. № 1. С. 15—21.

Оборина М. В. Языковое существование в контексте лингводидактики // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2007. С. 8—13.

Детское чтение играет свою роль в формировании языковой личности. Поэтому искусственно ограниченные в своей художественности тексты, адаптированные, дескать, для «привлечения внимания» ребенка, лишь препятствуют его полноценному развитию как языковой личности.

Соловьёва В. С. Основания построения экспектации читателя при действовании с текстом // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 223—229.

Соловьёва И. В. Априорные границы понимания дискурса: темпоральность и атемпоральность // Язык и культура в России: со-

стояние и эволюционные процессы. Самара: Федеральное агентство по образованию; Самарский государственный университет; Филологический факультет. 2007. С. 13—17.

Для организации понимания в герменевтической ситуации необходимо принимать во внимание параметры деятельности как той реальности, в которой складывается герменевтическая ситуация. Понятие о дискурсе как особого рода деятельности, организованной в пространстве, образуется связью между категориями деятельности и понимания.

Соловьёва И. В. Герменевтика как язык в действии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 229—235.

Соловьёва И. В. Единицы интерпретации дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 7. С. 87—95.

Соловьёва И. В. Интендирование как деятельность и основа интерпретации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 9. С. 109—113.

Соловьёва И. В. О месте герменевтики в системе философского знания // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2007. № 5. С. 195—199.

Соловьёва И. В. Принципиальные основания понимания в герменевтике дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 7. С. 79—87.

Соловьёва И. В. Формирование теоретических основ герменевтики дискурса: аналитическая философия // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 9. С. 101—109.

Фролов К. А. Возрастная релевантность как параметр текстов художественной литературы для детей // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2007. С. 18—24.

Ключевая идея: детские художественные тексты наряду с параметром художественности обладают еще и параметром возрастной релевантности, предполагающим переход от фокуса системы средств выражения от формально-стилистических приемов к приемам, связанным с фабулой и сюжетом.

Фролов К. А. К вопросу о понимании лирического текста (на материале стихотворения Р. Фроста «Stopping by woods on a snowy evening») // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 256—260.

Процесс понимания некоторых произведений лирической поэзии рассматривается в свете основных идей Тверской школы филологической герменевтики на примере интерпретации поэзии Р. Фроста.

Фролов К. А. Смыслообразовательный потенциал рассказов Людмилы Улицкой // Родная словесность в школе и ВУЗе. Тверь: ТвГУ, 2007. С. 119—125.

Ханский А. О. Еще несколько слов о «Курсе общей лингвистики» Ф. де Соссюра // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 260—268.

Проблематизируется статус аксиомы, который приобрело механическое раз-

деление Соссюром объекта языкознания на язык и речь, а также предлагаются идеи в развитие воззрений на язык, выработанных в XIX в. в России.

Ханский А. О. История герменевтики: морфологический аспект (тезисы) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 7. С. 104—111.

Шахин О. В. О динамике снижения и возвышения евангельских истин в художественном тексте (на примере повести А. А. Фадеева «Разлив») // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 11. С. 297—303.

Шахин О. В. О некоторых особенностях ранней прозы А. Фадеева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 7. С. 202—210.

2008

Vogatyrioff A. A. Lorem ipsum and hermeneutics of translation // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 14. С. 168—178.

На материале известного текстоида «Lorem ipsum» в статье обсуждаются особенности «герменевтической» позиции интерпретатора по отношению к переводному тексту в области многообразных филологических разысканий. Автор статьи предлагает собственное, несколько романтизированное видение миссии герменевтики в исследовании переводных текстов.

Frolov С. А. Mythologemes in lyrical text // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 14. С. 150—156.

Рассматриваются некоторые особенности функционирования мифологема в лирическом тексте. Мифологема является мощным средством пробуждения

рефлексии читателя, поскольку в этом случае за единственной дробью текста встает целый мифологический текст или даже кортеж таких текстов.

Galeeva N. Translation in a cultural dialogue // International Journal of Communication. 2008. Т. 18. № 1—2. С. 125.

Khanskiy A. O. Academic body of work by G. I. Bogin as an issue // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 14. С. 259—268.

Предпринимается попытка исследования эволюции идей Г. И. Богина на фоне развития языкознания в России. Также обсуждаются перспективы дальнейшего развития герменевтики.

Kriukova N. F. Hermeneutical component of creative practice // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 14. С. 91—93.

Подчеркивается важность герменевтической составляющей в творческой деятельности любого рода, а особенно — в педагогической практике, что создает наилучшие условия формирования совершенного знания на всю жизнь.

Lvova Yu. A. On formation of expectation horizon in drama reception // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 14. С. 100—108.

Будучи в сущности художественным, произведение драматургии может рассматриваться реализующий тенденцию либо к оправданию ожиданий читателя, либо к их обману. Среди средств оправдания либо обмана ожиданий, выводящих схемы восприятия читателя на передний план, называется корреляция между способом представления актеров и ремарками.

Oborina M. V. Linguistic and semiotic categories in hermeneutical perspective: means, form, substance // Вестник Тверского госу-

дарственного университета. Серия: Филология. 2008. № 14. С. 223—232.

Разъясняются три герменевтических аспекта, образующих подход к гуманитарным наукам: знаниевый, объектный и методологический. Традиционные категории лингвистики и семиотики нуждаются в герменевтическом переосмыслении.

Оборина М. В. Экскурс в историю и культуру с плюшевым мишкой // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2008. С. 18—24.

Плюшевый медведь рассматривается как ключ к истории культуры человечества в XX. С этой игрушкой в литературе и других видах художественного творчества уставлено поразительно много связей.

Оборина М. В. Пространственные отношения как средство художественного моделирования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 13. С. 75—85.

Рассмотрены вопросы взаимосвязи смыслов и текстообразующих средств на примере реализации пространственных отношений в художественном тексте. Пространственные отношения могут выступать как средство моделирования пространства текста при условии их рассмотрения в качестве метасредства текстопостроения. Пространственная организация текста имеет жанрообразующий потенциал и может быть отнесена к метасредствам, коррелирующим с метасмыслами.

Соловьёва И. В. Лингвистический и философский аспекты дискурсивной аргументации и интерпретации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 13. С. 93—102.

Поскольку аргументация связана с такими аспектами языка как синтаксис и семантика, она может управлять продукцией и рецепцией речи и задавать порядок применения различных методов и техник в процессе понимания. Соответственно, интерпретация дискурса может быть направлена на его аргументативный строй в числе иных речевых форматов при восстановлении смыслов дискурса.

Соловьёва И. В. Миф и интерпретативный потенциал дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 13. С. 102—107.

Интерпретируя текст, мы часто стремимся выявить в результате смыслы или идеи как идеальные форматы, восстанавливаемые на его основе. Текст, опредмечивая идеальные реальности, одновременно предоставляет интерпретатору временную перспективу, в пределах которой можно, вновь и вновь, возвращаясь к нему, усматривать фрагменты частных смыслов, составляющих общую смысловую структуру. Дискурс предполагает одномоментное протекание рефлексии реципиента и продуцента речевого произведения и, в качестве основной цели интерпретации здесь часто выступает личность продуцента дискурса, причем в ее особой, мифологизированной ипостаси. Автор дискурса предъявляет себя в таком качестве, в каком считает нужным выступить в речевой ситуации. Такое предъявление себя-в-речи мы называем мифом.

Фролов К. А. Адресат как внутритекстовая категория в художественных текстах для детей // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2008. С. 147—155.

Статья посвящена такой специфической внутритекстовой категории как адресат. Она рассматривается как единство и борьба между языковыми средствами и структурой текста, связанные с уровнем развития языковой личности наиболее вероятного читателя текста.

Шахин О. В. Методологические основы исследования процессов пере выражения онтологических смыслов в художественном тексте // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2008. № 6. С. 159—163.

Шахин О. В. Пере выражение евангельских смыслов в художественном тексте (на материале повести А. Фадеева «Разлив») // Библиотекосведение. 2008. № 2. С. 68—71.

Автор анализирует сущность перевыражения евангельских истин в онтологических картинах ранней повести А. Фадеева «Разлив». Изобразительными средствами текста в ней объективированы ценностно-смысловые основы миропонимания, выводящие читателя к вечным евангельским истинам. Это позволяет характеризовать ранние произведения А. Фадеева как продолжение традиций русской литературы, нравственный фундамент которой составляют христианские ценности.

2009

Богатырёв А. А. Варианты передачи изобразительного начала в переводном тексте (этюд) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 4. С. 30—37.

В статье дается обзор типичных случаев, относящихся к выработке референциального измерения в переводе художественной литературы. Насколько изобразительный и выразительный аспекты идеи конгруэнтно взаимодействуют в исходном тексте, настолько формула балансирования их в переводе зависит от избираемой герменевтической интерпретанты.

Богатырёв А. А. Вопросы лингводидактики и лексикографии в обучении древним языкам студентов-теологов // Православная педагогика и православная культура: история, традиции и современность. 2009. № 3. С. 96—101.

Богатырёв А. А. Герменевтические аспекты номинации в переводе художественного текста // Православная педагогика и православная культура: история, традиции и современность. 2009. № 2. С. 46—52.

Богин Г. И. Обретение способности понимать: работы разных лет. В 2 тт. Тверь: Твер. Гос. Ун-т, 2009. 260+156 с.

Бушев А. Б. Жанровое разнообразие инфокоммуникативных ресурсов интернета и проблемы лингводидактики перевода // Вестник Военного университета. 2009. № 4 (20). С. 114—120.

Статья посвящена жанровому разнообразию массива инфокоммуникативных источников Интернета, рассматриваемому в связи с современной подготовкой переводчика. Рассматриваются экстралингвистические риторические особенности и стилевой узус некоторых новых (пресс-релиз, транскрипт брифинга) и сложных (международный договор) жанров документов, находящихся в сети Интернет. Новой является авторская идея дидактической ценности учета риторической и языковой специфики всего разнообразия жанров документов в сети Интернет и ситуаций, моделируемой ими, для подготовки переводчика в современных условиях.

Бушев А. Б. Лингводидактика военного перевода // Вестник Военного университета. 2009. № 3. С. 1.

В статье обсуждается военный перевод как одна из сфер речевой деятельности

Бушев А. Б. Лингводидактика перевода военного термина // Вестник Военного университета. 2009. № 3 (19). С. 123—129.

В статье обсуждаются типичные и новые проблемы семантики термина в специализированном дискурсе и те когнитивные и лингвистические трудности, которые возникают при переводе. На фоне тщательно подобранных примеров военного дискурса специфика термина, полисемия, омонимия, типы терминов и типы значений, терминологизация лексики и другие проблемы военного перевода рассматриваются в парадигме «значение — смысл». Приводятся лингводидактически обоснованные рекомендации по достижению переводческой эквивалентности. Новизна авторского подхода заключается в трактовке когнитивных операций переводчика при комплексных трансформациях в процессе перевода с целью достижения эквивалентности.

Бушев А. Б. Ненаучная категория «художественность» и речетворчество // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2009. № 13. С. 39—47.

В статье представлено осмысление категории художественности в её корреляциях с продуцированием дискурса, освоение текста культуры мыслится как когнитивное моделирование способов обращения рефлексии на мир.

Крюкова Н. Ф. Диалектика смысла и значения в контексте герменевтической интерпретации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 4. С. 74—76.

Ставится вопрос о закономерности встречи *смысла* и *значения* в интерпретационном пространстве герменевтической практики, *выступающих* единицами языка адресата и текста как субъектов диалогового взаимодействия.

Львова Ю. А. К проблеме переводимости // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 4. С. 119—121.

В работе рассматривается разрешение проблемы переводимости на основе содержательного и формального подхода к языкам.

Оборина М. В. В преддверии юбилея // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 3. С. 198—200.

Обзор выступлений и работ представителей тверской школы герменевтики и лингводидактики

Оборина М. В. Поэтика сказочной серии Памелы Трэверс «Мэри Поппинс» // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2009. С. 145—149.

Проводится попытка жанроопределения, индивидуации текстов сказочной серии Памелы Трэверс. Выделяются жанровые черты текста, объясняющие его поэтику и позволяющие усмотреть содержательность.

Оборина М. В. Пространство идей Г. И. Богина (вместо предисловия) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 4. С. 3—6.

Статья очерчивает идейное пространство творческого наследия Г. И. Богина в гуманитарных исследованиях и указывает на широкую востребованность предметных, методических, методологических и идейных составляющих этого наследия

Соловьёва И. В. Интерпретация дискурса как частная готовность языковой личности // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2009. № 9. С. 171—175.

Рассматривается языковая личность в ее отношении к производству и рецепции устной речи.

Соловьёва И. В. Понятие контекста в его обращении на понимание текста и дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 1. С. 110—116.

Рассматривается содержательное наполнение понятия «контекст» в герменевтике дискурсивной коммуникации; понятие контекста расширяется до коммуникативного контекста в сравнении с его текстовыми границами. Обсуждаются особенности коммуникативного контекста, возможность опредмечивания в тексте экстралингвистической ситуации и дальнейшего усмотрения реципиентом маркеров ситуации в речи с целью их интерпретации при понимании дискурса

Соловьёва И. В. Референциальная функция и семантика дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 3. С. 137—143.

Особенности референции в дискурсе, такие, как смена или сдвиг референта, определяют возможности смыслообразования, усмотрения и интерпретации смыслов дискурса.

Соловьёва И. В. Созидание себя-в-дискурсе: мифотворчество продуцента // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2009. № 1—2. С. 159—163.

Статья посвящена вопросам интерпретации дискурса, организованным вокруг личности его продуцента: созиданию автором речевого произведения ситуативно обусловленного образа самого себя в речевой ситуации. Возникновение такого мифа влечет организацию герменевтической ситуации вокруг него, и, как следствие, именно продуцент дискурса, взятый в качестве

объекта мифотворчества, становится целью интерпретативного усилия реципиента.

Ханский А. О. О терминологии точных и гуманитарных наук (заметка по поводу) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 3. С. 152—154.

Обсуждается перевыражение различий предметных областей естественных и гуманитарных наук в сфере терминологии; утверждается принципиальная неоднозначность терминов в гуманитарных науках; предлагается точка зрения на историю языкознания как на историю лингвистической терминологии

Хухарев В.В., Горшкова С.Е., Богатырёв А. А., Гурин А.Б. Материалы к биобиблиографическому указателю «Деятели Русской православной церкви и Тверская земля» // Православная педагогика и православная культура: история, традиции и современность. 2009. № 3. С. 153—156.

2010

Богатырёв А. А. Загадочная запечатанная книга: этюд о подозрительной книге «Ворона» Эдгара По // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 18—27.

В статье содержится обзор бытующих вариантов переводного образа книги в переводах «Ворона» Эдгара Поэ на русский язык; выявляется сконструированность пространства дивинации лирического героя оригинального стихотворения Эдгара Поэ; приводится типология переводческих стратегий; затрагивается вопрос соразмерности типа филологической критики типу переводческой стратегии.

Колосова П. А. Диалектизмы П. П. Бажова как элемент герменевтической неопределенности // Детская литература и воспита-

ние. Тверь: ТвГУ, 2010. С. 97—99.

В статье изучаются герменевтические особенности интерпретации диалектизмов в «Уральских сказах» П. П. Бажова. Диалектизмы рассматриваются не только как герменевтическая трудность, но и как средство обучения рефлексии.

Колосова П. А. Непереводаемость художественного текста в герменевтическом аспекте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 99—102.

В настоящей статье проблема непереводаемости литературно-художественного текста анализируется в связи с проблемой возможности адекватной передачи авторских средств текстопостроения на языке перевода. Особое внимание уделяется непреодолимым трансляционным трудностям возникающим при столкновении со случаями метафоризации, обусловленными культурно-языковыми особенностями.

Крюкова Н. Ф. Место и роль метафоризации и метафоричности в художественном смыслообразовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 107—111.

Обсуждаются вопросы оптимизации распредмечивания текстовых художественных форм, с целью освоения ценностно-эстетических смыслов, и способствующих этому средств и приёмов художественного текстопостроения.

Крюкова Н. Ф. О логике построения филологической герменевтики как научной дисциплины // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 4. С. 47—51.

Ставится вопрос о специфике научной логики филологической герменевтики, которая требует специального системного описания, необходимого для создания учебных программ с целью включения герменевтики в качестве ис-

следовательской проблемы в учебный процесс в рамках университетского гуманитарного образования.

Львова Ю. А. К вопросу о специфике понимания театрального текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 145—150.

Рассматривается проблема театрального текста, понимание которого обеспечивается за счет обращения к опыту действий с литературным текстом и театральным представлением.

О мотивированности и немотивированности языка // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 4. С. 135—141.

Обсуждаются некоторые аспекты взаимосвязи языка, мышления и общественно-исторической практики.

Оборина М. В. Критика детской литературы: коммуникативное измерение // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 2010. С. 86—96.

Рассмотрены некоторые вопросы современных критических теорий детской литературы. Коммуникативное измерение к детской литературе позволяет выстроить критику основных подходов, структурировав их в зависимости от предмета рассмотрения.

Оборина М. В. Тенденции текстопостроения и модус существования художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 4. С. 86—94.

Рассматриваются роль и статус основных текстообразующих тенденций в художественном тексте. Неклассический принцип включения субъекта в ситуацию деятельности дает основания трактовать интерпретативную деятельность как универсальный способ познания.

Ханский А. О. Заметки постороннего на полях программы конференции // Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Филология. 2010. № 4. С. 264—268.

Рассматриваются некоторые спорные положения коммуникативистики в связи с конференцией Российской коммуникативной ассоциации.

Ханский А. О. Лингвоориентированное понимание // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 3. С. 143—148.

Рассматривается семантизирующий тип понимания и предпринимается попытка расширения его до лингвоориентированного.

Ханский А. О. Недопетая песнь Г. и. Богина, или Дом, который не достроил Джордж // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 218—224.

Обсуждается незавершенность филологической герменевтики и обосновывается необходимость историко-лингвистического изучения научного наследия Г. И. Богина.

Ханский А. О. Основной вопрос языкознания // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2010. № 6. С. 225—230.

Рассматривается история спора о мотивированности языка и делается предположение о его внелингвистическом характере.

Шахин О. В. Герменевтический анализ как инструмент исследования глубинных пластов художественного текста // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2010. № 11. С. 214—218.

2011

Богатырёв А. А. Вопросы лингводидактики и лексикографии в обучении древним языкам студентов-теологов // Актуальные проблемы православной теологии. 2011. № 1. С. 19—25.

Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с лингводидактикой и

лексикографией в обучении древним языкам студентов-теологов. Утверждается, что обеспечение качественной риторической подготовки христианского теолога в системе бакалавриата требует разработки методик интенсивного обучения древним языкам. Последние возможны только при опоре на тезаурусный подход. Актуальнейшей задачей в этой связи представляется разработка многоязычных (например, греческо-латинско-англо-русского) глоссариев ключевых терминов христианского богословия и полициклических моделей интерпретации тщательно подобранного корпуса опорных текстов (ср. англ. multi-syllabus approach).

Богатырёв А. А. Герменевтические аспекты номинации в переводном художественном тексте // Актуальные проблемы православной теологии. 2011. № 1. С. 26—32.

Богатырёв А. А. Семантическая категория всеобщности как интерпретационный конструкт в моралистическом художественном тексте // Актуальные проблемы православной теологии. 2011. № 1. С. 33—48.

У истока разделения текстов на художественные и нехудожественные со времени возникновения эстетики Нового времени лежит рассмотрение эстетических эффектов. Происхождение последних на настоящий момент имеет множество нетождественных объяснений. Признание смысловой природы художественного позволяет сделать допущение о существовании особых риторико-герменевтических схем художественной интенции текста. Последнее допущение перекликается с распространенной трактовкой художественных текстов как лингвистически аномальных, в свою очередь породившей особую традицию, также нуждающуюся в осмыслении пределов своей закономерности. В статье гипотеза о преемственности организации языковых текстов европейской художественной культуры по отношению к схемам понятия о художественной идее разрабатывается в аспекте герменевтических потенций широчайшего семантического интерпретационного конструкта «всеобщности» как противоположного конструкту «обособленности».

Богатырёв А. А. Чтение дневника И. Н. Постникова как памятника культуры // Православная педагогика и православная культура: история, традиции и современность. 2011. № 4. С. 54—58.

Колосова П. А. Обскурантность иноязычного художественного текста как герменевтическая проблема // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2011. № 2. С. 247—251.

В статье обосновывается целесообразность введения в научный обиход термина «обскурантность». Проводится краткий обзор терминов и понятий, существующих в отечественной и зарубежной науке для обозначения ситуаций межкультурного и межъязыкового непонимания

Колосова П. А. Проблема переводимости художественного текста в системомыследеятельностном аспекте // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь: ТвГУ, 2011. С. 123—127.

Утверждается позиция абсолютной понятности переводимости инокультурных текстов на основании рефлексивного отношения к смыслообразованию.

Оборина М. В. Организация смыслов в цикле А. Блока «На Поле Куликовом»: герменевтический и риторический аспекты // Актуальные проблемы православной теологии. 2011. № 1. С. 297—303.

Цикл «На поле Куликовом» рассматривается с точки зрения организации и усмотрения смыслов. Автор приходит к выводу о высоком потенциале художественности как меры пробуждения рефлексии.

Соловьёва И. В. Интерпретация дискурса в условиях непосредственной диахронии // Слово и текст: психолингвистический подход. 2011. № 11. С. 24—30.

Представлена точка зрения на процесс интерпретации в условиях наплыва дискурса на реципиента. Отсутствие возможности вернуться к дискурсу в процессе его интерпретации побуждает реципиента интерпретировать скорее следы дискурса, нежели собственно текст // речь.

Соловьёва И. В. Основания готовности индивида к интерпретативной деятельности) // Слово и текст: психолингвистический подход. 2011. № 11. С. 31—35.

Статья посвящена анализу возможностей понимания, предоставляемых структурой языковой личности как фактором стабильности. Понимание дискурса, основанное на рефлексии и интерпретации, может базироваться на существенных сформированных до продукции // рецепции дискурса устойчивых структурах языковой личности.

Трирог М. Ю. Роль категориальных стяжек на лексическом уровне смыслопостроении художественного текста // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь: ТвГУ, 2011. С. 260—262.

Категоризация частных смыслов, представленных в художественном тексте и опредмеченных лексическими единицами с определенным семным составом.

Ханский А. О. Георгий Исаевич Богин: выбор 1950-го года // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2011. № 2. С. 279—282.

Обсуждается мотивированность профессионального выбора Г. И. Богина дискуссией по вопросам советского языкознания 1950 г.

Ханский А. О. качели понимания // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2011. № 4. С. 275—277.

Обсуждается наличие нескольких уровней осмысления двух взаимосвязанных проблем: спора о природе языка и проблемы понимания вербального текста.

Ханский А. О. Сталин, марксизм и вопросы языкознания // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2011. № 2. С. 265—278.

Обсуждается вклад И. В. Сталина в теоретическое развитие марксизма и языкознания в ходе дискуссии 1950 г.

Шахин О. В. О применении методов герменевтического анализа при освоении художественного текста // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2011. № 13. С. 118—121.

Although religion-related situations and concepts in Alexander Fadeev's novel are presented exclusively in profane or anti-religious contexts, the key message of the text is permeated with biblical ideas.

Имаева Е. З. Два типа смыслообразования в текстах // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 3 (218). С. 56—59.

В статье обсуждаются проблемы смысловой организации текстов усиленного типа и текстов неявного смыслообразования. При рассмотрении текстов усиленного типа главное внимание уделяется не усредненно-бытовым текстам, а сильным текстам с логосными потенциями. В статье представлены также характеристики текстов неявного смыслообразования.

Имаева Е. З. Опыт анализа текстов усиленного типа и текстов с элементами неявного смыслообразования // Вестник Чувашского университета. 2011. № 2. С. 307—312.

Исследованы проблемы смысловой организации текстов усиленного типа и текстов неявного смыслообразования. При рассмотрении текстов усиленного типа главное внимание уделено не усредненно-бытовым текстам, а сильным текстам с логосными потенциями. Представлены характеристики текстов неявного смыслообразования.

Имаева Е. З. Прием слома читательской экспектации в текстах с элементами неявного смыслообразования // Вестник ВЭГУ.

2011. № 6 (56). С. 80—86.

В статье обсуждаются проблемы смысловой организации текстов неявного смыслообразования. Техники понимания запрограммированы в риторической программе продуцента. Техники понимания — это техники разумного действия со смыслами. В статье рассматривается одна из них — прием слома читательской экспектации. В текстах неявного смыслообразования слово меняет свою функцию, перестает связывать людей. Слово здесь — намек.

Имаева Е. З. Семантическая полифункциональность языка в тексте // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 17 (232). С. 55—58.

В статье показаны фигуральные осмысления в прозе Б. Пастернака, семантическая полифункциональность языка в прозе Г. Джеймса и комедии У. Шекспира. В тексте факторы семантической неопределенности, полисемантизма выступают как взаимосвязанные. Смысл текста понимается как конфигурация связей и отношений между элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается ими или восстанавливается человеком, воспринимающим текст сообщения. Освещаются ситуации освоения смыслов текста неявного смыслообразования.

2012

[Бушев А. Б. (в соавторстве)] Антипенко Л. Г. и др. Проблема автора в искусстве — прошлое и настоящее. СПб: Эйдос, 2012. 248 с.

В литературоведении, начиная с XIX века, существует достаточно влиятельная оппозиция концепции единоличного автора, рассматривающая автора как явление вторичное по отношению к языку (Малларме), как некоего медиума или посредника (сюрреалисты), или как явление, значение которого не следует преувеличивать при интерпретации произведения (Эко, Барт, Фуко). Следует признать, что для текстуальных практик концепции Барта, Фуко и других постструктуралистов имели весьма серьезные последствия. С другой стороны, в искусствоведении и кинематографической критике существует проблема коллективного автора, которая имеет давнюю историю и в литературоведении; в настоящее время весьма распространены персональные издательские проекты, результаты которых оказывают влияние на огромную читательскую аудиторию.

Богатырёв А. А. В. Дильтей: философия и поэтика художественного // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2012. № 1—2. С. 160—165.

Обращение к философским основаниям эстетики и поэтики художественной коммуникации обнаруживает власть стереотипов и концептуальных мод позднейших времен над суждениями филолога о художественном. Отклонение стереотипных ожиданий по отношению к организации художественного текста открывает новые перспективы в разработке теории организации художественной содержательной формы текстов Новейшего времени.

Богатырёв А. А. Некоторые педагогические новации инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 122—132.

Инновационный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) рассматривается как пакет педагогических новаций, связанных с решением прикладной задачи обучения межкультурному межличностному общению, в свете которой регулятивная технологическая оболочка курса выступает содержательной формой соответствующей педагогической миссии. Существенная регулятивная роль непосредственно в обучении учащихся и в подготовке преподавателей ОРКСЭ принадлежит обучению формам рефлексии.

Богатырёв А. А. О полилогичности диалога в свете его философского толкования в XX веке // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2012. № 1 (1). С. 97—107.

Диалог как философское понятие рассматривается в контрастных контекстах понятийного толкования, выступающих в качестве основания для типологии; обосновывается полилогическая модель диалога

Богатырёв А. А., Богатырёва О. П. Интеграционный процесс в

современном профессиональном образовании в сфере изучения иностранного языка для специальных целей (на материале учебных комплектов по английскому языку) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 3. С. 141—151.

Интеграционный процесс в сфере образовательных технологий трактуется как динамическая диалектически развивающаяся система. Она может быть охарактеризована в терминах фазовой смены моделей взаимодействия интегрируемых подсистем (национального) образования. В статье на материале отечественной образовательной среды последних двух десятилетий рассматриваются поэтапные характеристики интеграционного процесса в сфере обучения английскому как иностранному в свете инициатив английских издательств учебной литературы.

Богатырёв А. А., Богатырёва О. П., Тихомирова А. В. Регулятивы интракультурного делового общения как компонента формирования интеркультурной коммуникативной компетенции учащихся (на материале русского и немецкого языков) // Мова і культура. 2012. Т. 3. № 15 (157). С. 430—438.

Статья посвящена вопросам разработки и систематизации коррективных обучающих методик на занятиях по иностранному языку с целью формирования коммуникативной компетенции русскоязычных учащихся в сфере интракультурного делового общения с немецкими партнерами.

Богатырёв А. А., Комина Н. А., Крестинский С. В., Тихомирова А. В. Методологические и методические аспекты разработки инновационного курса немецкого языка для делового интракультурного общения // Естественные и гуманитарные науки — устойчивому развитию общества. Международный сборник научных трудов, посвященный году Германии в России. Москва, 2012. С. 26—36.

Богатырёв А. А., Полежаева А. В. Пугнативы в беллетристиче-

ском тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 1. С. 115—120.

Методика, разработанная на основе сочетания методов анализа функционально-семантического поля, стилеметрического и содержательного анализа текста позволяет выявить точки индивидуации фасцинативного жанрового начала в беллетристическом послании фэнтези. Различение тенденций к автоматизации // дезавтоматизации (ускорению // замедлению) текстовосприятия позволяет отделить актуальные развлекательные тексты в жанре 'fantasy-action' от текстов классической художественной прозы.

Богатырёв А. А., Тихомирова А. В. Латентные грани интеркультурного диалогического взаимодействия // Проблемы межнациональных отношений: состояние и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 97—107.

Бушев А. Б. Герменевтика актуального медийного дискурса // Современный дискурс-анализ. 2012. № 1 (6). С. 4—29.

Работа посвящается влиянию новых информационных технологий на мастерство перевода и преподавание (лингводидактику) перевода, но предмет ее исследования, безусловно, может рассматриваться и шире. Она посвящена языковой личности профессионала, выполняющего перевод в современных условиях. Работа посвящена и тому, как новые информационные технологии изменили и изменяют наши представления о мире, как они могут использоваться в информационно-аналитической работе и как они могут использоваться в концепциях цифровой цивилизации и информационного противоборства.

Бушев А. Б. Интерпретационные готовности и лингводидактика // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. № 17. С. 196—205.

В статье демонстрируются некоторые техники интерпретации текста — разделение смысла и содержания, метафоризации, индивидуации, декодирования стилизации и образа рассказчика, линвоперсоналогической диагностики

ки, стандартизации, понимания авторской поэтики, понимания комического и т. д. Разработка техник интерпретации важна для интерпретации текста оригинала переводчиком.

Бушев А. Б. Языковая личность политика: в чем ее специфика? // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. № 17. С. 19—23.

Колосова П. А. Рун или пропал? // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 65—70.

В статье рассматривается понятие игры слов и его смысловая наполненность. Приводится история возникновения, формирования и изменения понятия и его значимость для интерпретации текста

Колосова П. А. Игра слов как средство опредмечивания мета-смысла «множественность интерпретаций» в романе Б. Маклаверти «Grace notes» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 4. С. 63—69.

В статье представлено широкое видение смыслообразовательного потенциала игры слов в современной художественной литературе. В качестве примера рассматривается роман Бернарда Маклаверти «Grace Notes», где игра слов используется как основной инструмент опредмечивания сложного смысла «множественность интерпретаций».

Колосова П. А. Культурная идентичность в условиях мультикультурализма (на материале романа «Белые зубы» Зэди Смит) // Проблемы межнациональных отношений: состояние и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 25—26.

Крюкова Н. Ф. Воспитание толерантности как лингвистическая проблема // Проблемы межнациональных отношений: состояние и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 13—14.

Крюкова Н. Ф. Герменевтические основания общелингвистической методологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 4. С. 76—80.

Обсуждается вопрос о связи герменевтики с филологическими и лингвистическими дисциплинами, в частности с лингвостилистикой, о значимости рефлексивных оснований методологической базы гуманитарно-филологического знания.

Крюкова Н. Ф. Рефлексивное мышление как лингво-герменевтическая компетенция // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 2. С. 65—69.

Обсуждается вопрос о значимости учёта рефлексивного мышления как важного обстоятельства, необходимого для укрепления в педагогической позиции герменевтической деятельности.

Крюкова Н. Ф. Символ, смысл, концепт в контексте интерпретации художественного текста // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ. 2012. С. 78—83.

Рассматривается взаимосвязь понятий символа, смысла и концепта на материале интерпретации художественного текста в рамках филологической герменевтики.

Оборина М. В. Герменевтика толерантности // Проблемы межна-

циональных отношений: состояние и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 37—41.

Оборина М. В. Лингводидактика и языковое существование // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ. 2012. С. 146—153.

Статья рассматривает возможность разработки новых принципов лингводидактики, основанных на онтологии языкового существования. Уровневое развитие языковой личности подразумевает формирование готовности индивида к рефлексивному и смысловому действию в действительности языка

Оборина М. В. Универсальная субститутивность и типология герменевтических ситуаций // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 4. С. 112—120.

Рассматривается закон универсальной субститутивности, существующий в форме реализуемого баланса универсальных тенденций текстопостроения. Выдвигается предположение о возможности его использования при типологизации герменевтических ситуаций.

Соловьёва И. В. Гипотетичность при моделировании лингвистических феноменов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 4. С. 150—157.

Представлена точка зрения на гипотетичность как встроенный в лингвистическое моделирование метод исследования. Гипотетическое моделирование является эффективным методом интерпретации и получения знаний, вовлечённых в феномены интеллекта и духовности, которые не всегда достижимы эмпирическим путем.

Соловьёва И. В. Задачи герменевтики дискурса как метода приобретения интерпретационного знания // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ.

2012. С. 177—184.

Дискурс рассматривается как метод приобретения знания в интерпретации. Изменение условий коммуникации, свойственное дискурсу, влияет на освоение в ситуации непосредственного общения любых, в том числе и коммуникативно-прагматических смыслов, данных неявно.

Соловьёва И. В. Общие основания интерпретативной деятельности // Слово и текст: психолингвистический подход. 2012. № 12. С. 48—55.

Представлен обзор отдельных классических точек зрения на базовые аспекты интерпретации как основного инструмента раскрытия авторской задачи. Рассматриваются основные типы интерпретации и их функциональные особенности.

Соловьёва И. В. Содержание интегративного подхода в герменевтике дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 2. С. 163—170.

Задача формулирования концептуальных оснований герменевтики дискурса основана на интегративном подходе к заявленной проблематике. В статье приводятся аргументы в пользу интегративного подхода, а также рассматривается его содержание.

Имаева Е. З. Внутреннее духовное пространство в тексте неявного смысла // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 5 (260). С. 68—71.

Объективная действительность содержит в себе идеальный элемент (то, что образует ее «форму»), который открывается чисто умственному «интеллектуальному» созерцанию. Пространство относится к подлинным феноменам, говоря языком И. Канта, априорным формам — формам созерцания. Внутреннее пространство в текстах неявного смысла обладает особой очевидностью, оно собственной активностью открывает нам себя и вливает в нашу душу некую духовную энергию.

Имаева Е. З. Построение смысла в текстах неявного смыслооб-

разования // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 2 (257). С. 42—45.

В статье представлены теоретические положения, касающиеся понимания текстов неявного смысла, характеризующих особыми программами текстопостроения. Образ в таком тексте следует рассматривать не как явление, в котором нечто отражается, а как одновременно и то, что отражается, и то, в чем отражается, и, самое главное, саму связь или отношение между ними. В этом случае к понятию «образ» применяется совершенно иная категория — категория отношения, связей.

Имаева Е. З. Процессы понимания реалистических текстов и текстов неявного смысла // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 36 (290). С. 22—24.

Движение в реалистическом тексте оборачивается регрессом: если первый элемент несет информацию о действительности, то второй перекодирует действительное отношение во внутриязыковое (синонимическое). Проза с неявно данным смыслом текста находится во внутренне противоречивом, неравновесном состоянии. В ней аномалии не на уровне языка, а на уровне образного строя (содержания). Задача исследователя — реконструировать эту действительность.

2013

Богатырёв А., Богатырёва О., Тихомирова А. Баланс интерпретационного и демонстрационного подходов в обучении стандартам социально приемлемого профессионального общения (на материале германских языков в сопоставлении с русским) // Мова і культура. 2013. Т. VI. С. 378.

Богатырёв А. А., Богатырёва О. П. Распредмечивание субъективно-ценностных реальностей как условие и компонента артпедагогики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 1. С. 123—132.

Распредмечивание рассматривается как восстановление на основе рефлексии, в том числе как «восстановление к переживанию» опредмеченных в ли-

тературных текстах смыслов культуры в соответствии с традицией Тверской герменевтической школы Г. И. Богина и программой педагогических новаций, связанных с решением актуальных задач арт-педагогике как перспективного направления подготовки юных читателей к жизни. Существенная регулятивная роль в педагогическом процессе отводится обучению трендам филологической рефлексии (фасцинативной, культуроведческой, стилиметрической, поэтологической) как условию осуществления педагогической миссии означенного направления.

Богатырёв А. А., Богатырёва О. П., Крестинский С. В., Крестинский И. С., Комина Н. А., Тихомирова А. В. Понятийно-терминологический тезаурус интегративной дидактической коммуникативной модели обучения современным языкам: Россия — Германия. Электронная версия 01.0. Тверь, 2013.

Настоящий понятийно-терминологический тезаурус представляет собой краткую аннотация ключевых терминов и понятий, использованных или выработанных участниками российско-немецкой рабочей группы в ходе осуществления работ по проекту разработки инновационного учебного комплекса по немецкому языку в сфере межкультурной деловой коммуникации.

Богатырёв А. А., Крестинский С. В. Вебинар ‘Typisch Deutsch? как элемент инновационного учебного курса немецкого языка в сфере межкультурной деловой коммуникации // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: ТвГУ, 2013. С. 56—61.

Статья содержит научно-методическое описание вебинара „Typisch deutsch?“ как элемента инновационного комбинированного учебного курса немецкого языка на базе ФГБОУ ВПО ТвГУ и Института межкультурной коммуникации ‘e.V’ (Берлин, Германия).

Богатырёв А. А., Тихомирова А. В. Элементы диагностики про-

фессиональной компетентности и профессионально важных качеств преподавателя дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» на курсах переподготовки учителей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 59—75.

В ходе проведения профессионального тренинга профессионально важные качества преподавателя оцениваются путем косвенного тестирования на основе разработки психогаммы учителя инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики». Описан формат фасилитативных интервенций модератора, который позволяет корректировать психологические установки говорящего, повысить уровень психологического самоконтроля и контроля учителя над речью в ситуации межличностного межкультурного взаимодействия. Рефлексивная задержка в коммуникации выполняет коррективную функцию и позволяет осуществить переход от эгоцентрической predisпозиции в коммуникации к алиеноцентрической.

Бушев А. Б. Диалог культур в вербальном и невербальном художественном тексте: образовательные импликации для мультикультурализма // Искусство и образование. 2013. № 4 (84). С. 73—96.

Анализ теоретических концепций и интерпретация межкультурной коммуникации как предмета исследования, ее состояния и происхождения. Выводы актуальны для развития культурологии и педагогики.

Бушев А. Б. Интерпретационные готовности и лингводидактика // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2013. № 9. С. 23—29.

В статье демонстрируются некоторые техники интерпретации текста — разделение смысла и содержания, метафоризации, индивидуации, декодирования стилизации и образа рассказчика, линвоперсоналогической диагностики, стандартизации, понимания авторской поэтики, понимания комического и т. д. Разработка техник интерпретации важна для интерпретации текста оригинала переводчиком.

Бушев А. Б. Медиаисследования дискурса европейской идентичности // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. 2013. № 6. С. 95—100.

Статья посвящена дискурсу европейской идентичности — его ценностным основаниям, смыслам и их вербализации. Представлены медийные и правовые образцы дискурса.

Колосова П. А. Перевод игры слов в художественном тексте: герменевтический аспект : диссе. ... к. филол. н. : 10.02.20. Тверь, 2013

Колосова П. А. Текстовые типы и характеристики игры слов в художественной прозе, релевантные при переводе // Актуальные вопросы филологической науки XXI века. Ч. 1. Екатеринбург: УрФУ, 2013. С. 298—305.

Колосова П. А. Функции игры слов в системе содержаний и в системе смыслов художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 89—96.

В статье функциональный потенциал игры слов в художественном тексте переосмысливается с позиций филологической герменевтики. Функции игры слов подразделяются на функции в системе содержаний и функции в системе смыслов художественного текста.

Колосова П. А. Функционально-интерпретационный подход к переводу игры слов в художественном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013.

№ 5. С. 197—204.

В статье выявление функций игры слов в художественном тексте представлено в качестве ключевого этапа предпереводческого анализа. Способы перевода дифференцируются по степени их адекватности для каждого из функциональных типов.

Крюкова Н. Ф. Интерпретация как конкретизация понимания // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 5. С. 89—95.

Исследуется природа интерпретации. Определяется смысловое пространство художественного текста, организующим центром которого выступает субъект, сознание которого направлено на восприятие и интерпретацию определённым образом структурированного текста. Сама же структурированность есть результат уникального творческого процесса автора — столь же неповторимого в своей индивидуальности субъекта, как и читатель.

Крюкова Н. Ф., Борщевская Е. В. Герменевтические принципы преодоления непонимания письменной речи на иностранном языке // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 97—103.

Оборина М. В. Интертекстуальность в детской литературе // Детская литература и воспитание. Тверь: ТвГУ, 20102013. С. 64—72.

Рассматривается значимость формы текста в детской литературе внимание уделено явлению интертекстуальности, способам реализации и интертекстуальности, сущности интертекстуального устройства текстов для детей семиотических кодов в освоении мира читателем-ребенком.

Оборина М. В. Лингвокультурные парадигмы в пространстве текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 5. С. 104—111.

Лингвокультурные парадигмы существуют в синтагматическом про-

странстве текста как его жанровые доминанты. Герменевтические стратегии, предметизованные в текстах как их жанровые доминанты, поддаются усмотрению в виде метасмыслов текста и метасредств их моделирующих.

Оборина М. В. Понятийный аппарат герменевтики в актуальных интерпретативных практиках // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 112—119.

Понятийный аппарат филологической герменевтики позволяет ей занять место методологии гуманитарных дисциплин в эпоху глобализации. Роль и место герменевтики в современной гуманитаристике повышается вследствие кризиса традиционных филологических дисциплин, замены континуальности актуальным дискурсом и расширением поля интерпретативных практик.

Серов А. А., Богатырёв А. А. Структурное моделирование *sem* в группировке и интерпретации стереотипных представлений студентов-первокурсников о германии // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь: ТвГУ, 2013. С. 276—280.

В статье обсуждаются промежуточные результаты математического анализа данных; полученных в итоге анкетирования студентов Тверского государственного университета, проведенного на основе свободных ассоциаций респондентов со словом-стимулом «Германия». На основе применения программы IBM SPSS AMOS удалось установить определенные положительные и отрицательные связи между встречающимися в заполненных респондентами анкетах элементами стереотипных представлений отечественных студентов о Германии.

Соловьёва И. В. Лингвистические основания конфигурирования текстового смысла // Слово и текст: психолингвистический подход. 2013. № 13. С. 48—54.

Знак является одним из основных «кирпичиков» системы герменевтической методологии. Поэтому настоящая статья представляет одну из возможных точек зрения на процесс освоения смысла на основе лексического значения в

деятельности реципиента по пониманию текста.

Соловьёва И. В. Проблема метода в современной филологической герменевтике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 143—149.

В современной филологической герменевтике наметился разрыв между сформированным категориальным аппаратом и сложившейся практикой интерпретации текста. Широкая философская трактовка центральных категорий герменевтики, предоставляющая возможность вовлекать в науку и практику толкования инструментарий пограничных дисциплин, до сих пор не представлена как универсальный метод интерпретации текста.

Имаева Е. З. Неявно данный смысл текста как средство пробуждения рефлексии читателя // Научное мнение. 2013. № 1. С. 23—26.

Всесторонняя разработка проблемы рефлексии означает получение возможности практически овладеть механизмами развития деятельности, целенаправленно управлять ими. Собственно научные теоретические описания и модели рефлексии были разработаны в рамках теории деятельности в исследованиях Г. П. Щедровицкого по проблемам системодейственного подхода. Рефлексия в этих работах рассматривается, во-первых, как процесс; во-вторых — как механизм естественно-го развития деятельности. Тексты неявного смысла являются средством пробуждения рефлексии, которую удобнее продемонстрировать на базовой схеме мыследеятельности.

2014

Bogatyrev A. A., Tikhomirova A. V. Pedagogical and psychological correctives approach in teaching world cultures // European Conference on Education and Applied Psychology. 2nd International scientific conference. Vienna, 2014. P. 80—85.

Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A. Possible psycho-social typology of phd students communicative and creative personality within

frame of interpersonal educational and scientific communication and text production // The First International Conference on Eurasian scientific development. Vienna, 2014. С. 245—250.

Богатырёв А. А. Рефлексия понятия интеллигентности в контексте психологической диагностики и профилактики профессиональной деформации личности педагога // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 2. С. 16—35.

В статье обсуждается коммуникативное понятие интеллигентности как составляющей и направляющей профессиональной компетентности педагога и личностного качества человека. Особое внимание уделяется анализу коммуникативных манифестаций интеллигентности как профессионально-словного маркера личности и как абсолютного аксиологического императива в перспективе психологической диагностики, психологического сопровождения и профилактики профессиональной деформации личности.

Богатырёв А. А. Тестирование профессионально важных качеств будущих преподавателей орксэ на курсах переподготовки учителей // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 595.

Целью исследования послужила разработка тестовых и интерпретационных средств как элементов программы психологического сопровождения в подготовке и переподготовке учителей инновационного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Основным прикладным результатом поисковой научно-исследовательской работы послужил каскад тестовых и интерпретационных заданий и майевтических вопросов, позволяющих выявить различия в уровне психологической готовности учителей начальной и средней школы к осуществлению профессиональной деятельности по преподаванию инновационного учебного курса ОРКСЭ на различных стадиях подготовки // переподготовки в рамках программы повышения ква-

лификации на основе разработки психограммы преподавателя дисциплины. Методика косвенного тестирования профессионально важных качеств учителя (ПВК) разработана при опоре на теоретико-дедуктивную и коммуникативную модель профессионального дискурса в рамках адресатоцентрического и коммуникатороцентрического подходов к описанию профессиональной деятельности педагога...

Богатырёв А. А. Учебное пособие Н. М. Дюкановой «Английский язык в менеджменте» // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь: ТвГУ, 2013. С. 34—39.

Статья содержит расширенную рецензию доктора филологических наук А.А. Богатырёва на учебное пособие Н.М. Дюкановой «Английский язык в менеджменте». Освещаются дидактические и лингвометодические аспекты разработки современного учебного пособия по иностранному языку в сфере профессионального межкультурного делового общения

Богатырёв А. А., Тихомирова А. В., Богатырёва О. П. Три базовых стилеметрических вектора в оценке уровня сложности текста для подростков 11–13 лет // Фундаментальные исследования. 2014. № 3—4. С. 870—881.

В статье моделируется баланс стиля и смысла художественного текста с учетом горизонтов роста социальной, интеллектуальной, эмоциональной и языковой личности читателя 11—13 лет. Стилиевые характеристики повествования измеряются по трем базовым (мера импликационности, мера определенности, дейксис) и двум дополнительным параметрам актуализации смыслов текстового послания (хронометрическому и субстанциальному) с учетом возрастных особенностей восприятия целевой аудитории младших подростков. К взаимодействующим дополнительным параметрам оценки достижимости смыслов (нравственного) послания текста для подростков отнесены хронометрический фактор скорости чтения с пониманием и субстанциальная характеристика синтеза смыслов и метасмыслов текста. Установлены стилиевые и субстанциальные источники барьеров в понимании и переживании с точки зрения запросов и готовностей младших подростков к текстовой коммуникации. К таковым относятся повышенная мера импликационности в случае противоположности имплицитных и эксплицитных смыслов текста, повы-

шенная мера неопределенности в описании ключевых для понимания текстового послания событий, полифоническое письмо...

Бушев А. Б. Герменевтическая методология: исследования и результаты последних лет // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2014. С. 29—36.

Статья посвящена герменевтической методологии в отдельных областях гуманитарных наук. Автор описывает направления гуманитаристики активно использующие те или иные положения и методы филологической герменевтики

Колосова П. А. Референциальная функция игры слов в художественном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 121—127.

Статья подробно рассматривает референциальную игру слов в художественном тексте как один из функциональных типов игровых приёмов. Игра слов анализируется с точки зрения филологической герменевтики как средство опредмечивания авторских содержаний и смыслов.

Колосова П. А. Способы перевода игры слов в художественном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 2. С. 249—255.

В статье анализируются и систематизируются существующие способы перевода игры слов в художественном тексте.

Крюкова Н. Ф. Абсурд как смысл бессмысленного // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 53—58.

Статья фокусирует внимание на абсурдизации как способе конфигурирования смысла «бессмысленное». Описываются некоторые смыслоконструирующие функции абсурда.

Крюкова Н. Ф. Динамика герменевтической интерпретации // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2014. С. 83—88.

В статье исследуется природа интерпретации. Определяется смысловое пространство художественного текста, организующим центром которого выступает субъект, сознание которого направлено на восприятие и интерпретацию определённым образом структурированного текста

Крюкова Н. Ф. Мультимедийный дискурс при обучении публичному выступлению на иностранном языке // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 29. С. 58—61.

В терминах педагогического дискурса обсуждаются вопросы формирования компетенции публичного выступления, создания письменных текстов и мультимедийной презентации.

Крюкова Н. Ф. Понимание — шаг навстречу // Слово и текст: психолингвистический подход. 2014. № 14. С. 117—119.

Обсуждаются возможности создания метатеории понимания текста с учётом моментов потенциальной интегративности между тверскими школами психолингвистики и филологической герменевтики.

Крюкова Н. Ф., Борщевская Е. В. Герменевтика: от метода к методологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 2. С. 54—61.

В статье проводится различие между методической и методологической герменевтиками, как между методом и методологией. Соответственно, указывается на необходимость выделения пред-методического, методического и методологически направляемого видов понимания текста. Отмечается особая значимость идей Ф. А. Бёка для развития основных постулатов методологической герменевтики. Акцентируется роль методологической теории герменевтических уровней и циклов.

Львова Ю. А. Мультимедийные средства в обучении иностран-

ным языкам // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 29. С. 62—64.

В статье рассматриваются особенности современной образовательной среды и возможности использования современных технологий в обучении иностранным языкам в высшей школе.

Львова Ю. А. Обзор современных изданий русской литературы на французском языке // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 306—310.

Статья посвящена анализу современных публикаций произведений русских писателей на французском языке за период с 1990 по 2014 год.

Оборина М. В. Больше переводов хороших и разных // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 263—270.

Автор статьи пытается найти ответ на вопрос о востребованности переводов русской классики и современной литературы в англоязычном мире. Дается указание на различные основания переводческой деятельности и её результаты.

Оборина М. В. Мультимедийное пространство и текст // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 28. С. 208—213.

Вербальный текст позволяет создать герменевтические ситуации на разных уровнях понимания. Статья рассматривает специфику формирования герменевтических и риторических готовностей в мультимедийном пространстве, указывая на факторы, вносимые мультимедийной средой в ситуацию учебного двуязычия.

Оборина М. В. Понимание и герменевтическая функция языка в переводе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 2. С. 279—286.

Герменевтические основания оценки перевода как результата и процесса задают основания методологии перевода, позволяющие снять наиболее острые

противоречия в этой области. Зарубежные теории перевода стремятся объяснить разногласия в оценках с позиции «от источника» или «от перевода», в то время как герменевтическая позиция заключается в необходимости диалога всех возможных методологических позиций в переводческой деятельности.

Оборина М. В. Рефлексивный потенциал «неклассической» детской литературы // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2014. С. 117—124.

Рассматриваются новые подходы к интертекстуальности и способам ее реализации в текстах для детей. Особая роль освоения смыслов текста в детском чтении во многом определяет успешность использования семиотических кодов в освоении мира читателем-ребенком

Оборина М. В. Слово в лингвистике и герменевтике // Слово и текст: психолингвистический подход. 2014. № 14. С. 60—64.

Лингвистическое отношение к слову как единице языка имеет ключевое значение для филологической герменевтики. Понимание слова составляет часть понимания текста. Положения об асимметричном дуализме, дистаксии в синтагматике, различение языка и речи, потенциальности языковых явлений лежат в основе основополагающего различия типов понимания, смысла и значения, универсальной субститутивности и тенденций в текстопостроении.

Оборина М. В. Тенденции текстопостроения в синтаксической организации речи // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 134—141.

Статья посвящена различным структурным принципам синтаксической организации текста, реализующим основные тенденции текстопостроения. Рассматриваются существенные отличия в целях синтаксической организации разговорной и поэтической речи.

Соловьёва И. В. Представленность смысла культуры в художественном тексте // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2014. С. 150—156.

Знак представляет собой один из основных «кирпичиков» системы герменевтической методологии. Поэтому настоящая статья представляет одну из возможных точек зрения на процесс освоения смысла на основе лексического значения в деятельности реципиента по пониманию текста.

Соловьёва И. В. Реанимация автора // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 154—161.

Опредмеченные в художественном тексте смыслы представляют собой авторскую систему ценностей, критерий истинности понимания и последующей интерпретации. Автор художественного текста опредмечивает два основных типа смыслов: смысл культуры и собственно личностный смысл. Смысл культуры растянут и дан индикативно в лексике на протяжении всего текста. Авторский смысл обладает формально-структурными признаками и оформляется в пределах тематически отграниченного фрагмента. Учёт авторской смысловой программы позволяет преодолеть фактор неопределённости при интерпретации.

Соловьёва И. В. Способы данности смысла в художественном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 2. С. 126—132.

Рассматривается теоретическая возможность отсутствия иерархической организации смыслов в художественном тексте. Усмотрение разных смыслов рассматривается в связи со способами опредмеченности этих смыслов текстовыми средствами.

Тихомирова А. В., Богатырёв А. А. Экспертное заключение versus бессодержательная бюрократическая отписка в свете критической экспертологии // European science review. 2014. № 5—6. С. 146—151.

Жанровые параметры текста на уровне текстопостроения и смыслообразования.

Трирог М. Ю. Роль слова в художественном тексте // Вестник

Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 2. С. 140—144.

При восприятии художественного текста предметная лексика оказывается более заметной, глубже проникает в сознание реципиента и соотносится между собой, образуя семантические конфигурации по категориальным, пространственным и количественным признакам, что способствует пробуждению рефлексии и созданию дополнительных смыслов.

Трирог М. Ю. Семантические конфигурации на лексическом уровне художественного текста как средство пробуждения читательской рефлексии // Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Тверь, 2014. С. 199—202.

При восприятии художественного текста предметная лексика оказывается более заметной, глубже проникает в сознание реципиента и соотносится между собой, образуя семантические конфигурации по категориальным, пространственным и количественным признакам, что способствует пробуждению рефлексии и созданию дополнительных смыслов

Шахин О. В. Структурное моделирование смыслов и художественный текст // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 185—190.

Статья посвящена вопросу структурного моделирования смыслов, формирующих основу миропонимания и подлежащих объективации в художественном тексте.

2015

Tikhomirova A. V., Bogatyreva O.P., Bogatyrev A. A. Indeterminacy issues within scope of educational second language acquisition communicative quest building // Актуальные проблемы развития образования в России и за рубежом. Киров: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2015. С. 96—102.

Богатырёв А. А., Тихомирова А. В. Альтернативная стилистика научного текста в контексте формирования интеркультурной академической текстовой компетентности // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015. № 42. С. 82—95.

В статье описываются методологические принципы стилистики альтернативных стратегий текстопостроения, обуславливающей педагогическую программу конструктивного выбора учащимся стратегий синтеза индивидуального стиля академического письма на основе контрастивного анализа стратегий текста; рассматриваются элементы типологии опциональных стратегий текстопостроения; вводятся понятия текстуализации и детекстуализации смыслов и содержания.

Бушев А. Б. Проблема живого литературного текста и языковой композиции в научной школе интерпретации текста Г. Д. Ахметовой // Лингвокультурология. 2015. № 9. С. 17—39.

Статья представляет собой обзор деятельности научной школы по исследованию живого литературного текста под руководством проф. Г. Д. Ахметовой. Отражена проблематика языковых процессов в современной прозе и нон-фикшн, помогающая правильной интерпретации литературного текста.

Колосов С. А., Львова Ю. А., Масленникова Е. М., Миловидов В. А., Оборина М. В. Русская литература за рубежом: теория и практика художественного перевода. Электронный образовательный ресурс на 1 CD-R. Тверь, 2015.

Освещаются основные проблемы теории художественного перевода на материале англоязычных, франкоязычных и немецкоязычных переводов из классической и современной русской литературы, а также место и роль русской литературы в современном литературном процессе за рубежом. Раскрываются основные тенденции бытования и распространения переводной русской литературы в зарубежных странах, а также ряд теоретических проблем, относящихся к литературно-художественному переводу. Пособие может быть

использовано как для аудиторной, так и для внеклассной работы.

Колосова П. А. Ошибки и неудачные решения при переводе игры слов в художественном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 4. С. 247—251.

В статье анализируются существующие подходы к описанию и классификации ошибок и неудачных переводческих решений. Наиболее успешным подходом для анализа перевода художественного текста признается герменевтический. На основе герменевтической классификации переводческих ошибок приводится перечень неудачных переводческих решений при переводе игры слов.

Колосова П. А. Связь с контекстом при переводе игры слов в художественном тексте как переводческая трудность // *Nomologia* (Вопросы лингвистики и транслятологии). Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2015. С. 10—17.

В статье рассматривается проблема сохранения адекватных связей с контекстом при переводе игры слов в художественном тексте как критерий удачности переводческого решения.

Колосова П. А. Функции игры слов в системе смыслов художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 2. С. 147—152.

Статья подробно рассматривает функции игры слов в системе смыслов художественного текста. Игра слов анализируется с точки зрения филологической герменевтики: как средство опредмечивания авторских содержаний и смыслов.

Крестинский С. В., Богатырёв А. А. Плюрализм трактовок коммуникативной компетенции в действующих ФГОС ФПО по неязыковым направлениям подготовки // Языковой дискурс в со-

циальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Тверь, 2015. С. 127—132.

В статье рассматриваются вариативность принятых дефиниций и особенности определения коммуникативной компетенции в действующих ООП ФГОС ВПО по дисциплине «Иностранный язык» по различным неязыковым направлениям подготовки.

Крюкова Н. Ф. Метапредметное содержание лингводидактики Г. И. Богина // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 54—59.

В статье рассматривается созданная Г. И. Богиным многоуровневая и многокомпонентная модель относительно полной речевой готовности, относительно полного владения языком как отражение одной из сторон духовного мира человеческого субъекта и фактически метапредметной деятельности.

Крюкова Н. Ф. Метафоризация в контексте интерпретации текста. Монография. Тверь, 2015. 200 с.

Дается общее представление о деятельностной теории метафоры, разрабатываемой в русле научных исследований Тверской школы филологической герменевтики и соответственно этому направлению рассматривающей метафору в широком плане как средство понимания текста с учётом значимости всех текстовых единиц непрямой номинации. Представленный герменевтический анализ стремится определить и описать смыслы, возникающие благодаря структурной организации текста, и функционирование языковых единиц в процессе интерпретации.

Крюкова Н. Ф. Перевод как культурная интерпретация // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 2. С. 294—297.

В статье обсуждаются вопросы герменевтической лингводидактики, ориентированной на использование интерпретационных приёмов обучения, в том числе перевода как лингвокультурологического феномена.

Крюкова Н. Ф. Текстовая форма как средство интерпретации: герменевтическая диалектика понимания // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 32. С. 32—41.

В статье представлены рефлексивные основания системного описания средств метафоризации как метасредства понимания содержательности текста.

Львова Ю. А. Русская литература в современной Франции // Колосов А. А. и др. Русская литература за рубежом: перевод как восприятие и восприятие перевода. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 155—167.

Львова Ю. А. Транспозиция метода: Теофиль Готье в переводах Николая Гумилева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 32. С. 268—271.

Статья посвящена анализу перевода на русский язык поэтического сборника «Эмали и Камеи» Теофиля Готье одним из лидеров акмеизма Н. Гумилевым. Поставленная русским переводчиком задача сохранения формы приводит к отказу от сохранения бесстрастности оригинала за счет использования глаголов действия, замены нейтральных прилагательных оценочными, использования более насыщенной цветовой гаммы.

Оборина М. В. Англия читает Россию: англоязычные переводы русской классики и современной русской литературы // Русская литература за рубежом: перевод как восприятие и восприятие перевода. Колосов А. А. и др. Русская литература за рубежом: перевод как восприятие и восприятие перевода. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 135—154.

Оборина М. В. Антропологический поворот и герменевтика //

Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 92—97.

Рассматривается актуальная дискуссия об антропологическом повороте в гуманитарных исследованиях. Внимание акцентируется на роли, которую может сыграть герменевтика в осуществлении этого поворота.

Оборина М. В. Дискурсивная интерпретация текста в учебных практиках // Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Тверь, 2015. С. 209—212.

Рассмотрена практика интерпретации текста как модель дискурса интерпретации текста в учебных аудиториях. Интерпретация текста в учебной аудитории является одним из основных способов развития языковой личности.

Оборина М. В. Иконический потенциал синтаксиса в художественном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 4. С. 145—151.

Рассматривается потенциал иконического способа выражения, реализуемый средствами синтаксиса. Автор показывает, что иконичность выражения приводит в действие механизм смыслообразования, активирующий следы чувственного опыта. Синтаксис художественного текста максимально полно использует иконический потенциал языка.

Оборина М. В. Переводы русской литературы в Великобритании: причины и следствия // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 4. С. 274—280.

Появление переводов русских текстов в Великобритании всегда было вызвано определёнными объективными потребностями культуры. В частности, переводы фольклора и знаковых, определяющих развитие литературы, авторов приводили к формированию новых институтов в принимающей культуре и направляли её развитие. Проект «Русской библиотеки» — ответ на изменение мирового социально-культурного контекста.

Оборина М. В. Сохранение когерентности текста в переводах //

Слово и текст: психолингвистический подход. 2015. № 15. С. 89—96.

Анализируется ситуация перевода текстов с точки зрения механизмов сохранения их когерентности. Любой перевод основывается на кооперативном принципе взаимодействия трёх заинтересованных сторон: автора, переводчика и читателя. Когерентность переведённого текста опирается на параметры и механизмы когезии текста, подчиняющиеся нормам принимающей лингвокультуры.

Оборина М. В. Художественный дискурс и текст // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 2. С. 191—197.

Рассматривается роль дейктических средств в художественном дискурсе. На примерах художественных текстов поясняются различия в функциях, выполняемых этими средствами в быденном и художественном дискурсе. Дейктические средства художественного дискурса непосредственно связаны с организацией контекста.

Петрушко И. А., Богатырёв А. А. Роль педагогической риторики в контексте профессиональной подготовки христианского проповедника // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 10—5 (41). С. 52—57.

В статье обосновывается целесообразность включения педагогической риторики в содержание обучения в сфере профессиональной подготовки современного христианского проповедника. В фокус рассмотрения помещаются компетенции, относящиеся к гомилетике как учебной дисциплине и практике нравственной проповеди. Авторами выделяются основные актуальные направления современной риторической подготовки проповедника.

Соловьёва И. В. О включении термина «событие» в дискурс герменевтики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 2. С. 82—88.

Обсуждается возможность использования в дискурсе герменевтики термина «событие». Обсуждаются также вопросы уместности и его включения в терминологический аппарат герменевтики и то, каким образом содержание дан-

ного понятия изменяет свое содержание в новом для себя научном поле и о его возможном влиянии на совершенствование герменевтической методологии.

Соловьёва И. В. О понятии «личный смысл» в художественном тексте // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 118—123.

Авторский смысл в художественном тексте рассматривается как авторская система ценностей, критерий истинности понимания и последующей интерпретации. Автор художественного текста опредмечивает два основных типа смыслов: смысл культуры и собственно личный смысл. Учет авторской смысловой программы позволяет преодолеть фактор неопределенности при интерпретации.

Соловьёва И. В. Слово и контекст // Слово и текст: психолингвистический подход. 2015. № 15. С. 57—61.

Приводится обзор наиболее значимых в отечественной лингвистике 1970-х гг. взглядов на феномен контекста. Они не теряют актуальности, в особенности в связи с проблемой понимания текста, какой бы её аспект ни был в фокусе внимания исследователя.

Тихомирова А. В., Богатырёв А. А. Педагогический текст как профессиографическая проекция образа современного педагога (на материале осмысления опыта реализации международного проекта по разработке комбинированного учебного курса немецкого языка) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4. С. 239—250.

Педагогическое текстопорождение рассматривается в контексте современных коммуникативных стратегий выполнения профессиональной миссии педагога в изменяющихся условиях труда. Метакоммуникативная рефлексия над элементами технологии комбинированного обучения используется как источник выявления конструктивных схем оптимизации педагогической коммуникации в современных условиях профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в вузе, а также как источник совладания с проявлениями профессионального выгорания.

2016

Tikhomirova A. V., Bogatyreva O. P., Bogatyrev A. A., Zhuravleva T. A. Key linguodidactic steps and stages of FL wording acquisition // Russian linguistic Bulletin. 2016. № 2 (6). P. 115—116.

The communicator-based linguodidactic approach implies thorough attention to FL acquisition stages and corresponding methodological implications for FL courses design elaboration. The article provides a step-by-step linguodidactic scheme of FL wording skills acquisition learning and teaching activities, including 5 steps of preparedness from the first encounter with a new FL word or expression and its primary semantization to revalorization.

Богатырёв А. А. Блуждающий нерв перевода в контексте встречи асимметричных филологических культур // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2016. № 43. С. 22—32.

В статье представлен абрис концепции перевода как индустрии текстопроизводства и технологии перераспределения смысловой нагрузки между текстами национальной и мировой художественной культуры. Противопоставляются понятия перевода как технологии передачи смыслов и как технологии и практики культурного посредничества, не тождественного передаче смыслов таких и такими, как они представлены в оригинале.

Бушев А. Б. и др. Современный дискурс-анализ: повестка дня, проблематика, перспективы. Коллективная монография // Белгород: Издательский дом «Белгород», 2016. 244 с.

В книге рассматривается актуальная проблематика дискурс-анализа как совокупности исследовательских проектов, подходов, методов и инструментария изучения речемыслительных смыслопорождающих практик, процессов дискурсного конструирования реальности. Авторы обращаются к проблемам современной теории дискурса, анализируют дискурсы массмедиа, искусства, институциональных и повседневных (бытовых) практик.

Додина А. С., Соловьёва И. В. О Продуктивности термина «ин-

тертекстуальность» // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2016. № 36. С. 139—142.

Обсуждается вопрос о продуктивности термина Ю. Кристевой «интертекстуальность»: его формальные, содержательные и методологические аспекты для лингвистического исследования.

Ковалева О. В., Львова Ю. А. Игра в обучении иностранным языкам в высшей школе // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2016. № 35. С. 47—51.

Рассматриваются особенности использования игр в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в высшей школе. Анализируются различия использования традиционных и компьютерных игр, а также их роль в мотивации учащихся.

Ковалева О. В., Львова Ю. А. Использование мультимедийных средств в обучении письменному переводу // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2016. С. 82—86.

Рассматривается проблема подготовки переводчиков в рамках компетентностного подхода. По мнению авторов, технические навыки использования информационных технологий в переводе должны стать не более чем дополнением к практикам интерпретации.

Колосова П. А. Метаязыковая игра слов в художественном тексте // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2016. № 36. С. 155—158.

Статья рассматривает метаязыковую игру слов как особый тип игрового приёма в художественном тексте. Отличительной чертой такой игры слов выступает рефлексия, направленная непосредственно на форму языковых единиц.

Колосова П. А. Переводимость игры слов: формальный и функциональный аспекты // Вестник Тверского государственного уни-

верситета. Серия: Филология. 2016. № 2. С. 272—276.

Статья анализирует различные подходы к проблеме переводимости игры слов, а также факторы, определяющие переводимость игрового приёма в каждом конкретном случае.

Комина Н. А., Богатырёв А. А. Английский язык в менеджменте (рецензия на учебное пособие н.м. дюкановой) // Журнал исследований по управлению. 2016. Т. 2. № 4. С. 4.

Статья посвящена характеристике учебного пособия Н. М. Дюкановой «Английский язык в менеджменте» с точки зрения его актуальности для решения дидактических и лингвокультурных задач в сфере профессионального интеркультурного делового общения.

Крюкова Н. Ф. Антропологическое содержание лингвистических идей Г. И. Богина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2016. № 36. С. 164—169.

Для становления Тверской школы филологической герменевтики и лингводидактики принципиальное значение имело изучение процессов понимания как инобытия рефлексии. В результате объектом исследования закономерно оказывается человек как субъект речевой деятельности, а материалом исследования — результаты этой деятельности — преимущественно тексты культуры как трансляторы общечеловеческих смыслов, действие с которыми является оптимальным способом формирования развитой языковой личности.

Крюкова Н. Ф. Дискурсивно-стилистический потенциал метафоризации // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. 2016. № 30. С. 105—108.

Обсуждается роль метафоризации в определении границ разных типов дискурса и описании ограниченных подъязыков, отличительной чертой которых является специфика средств интерпретации как герменевтических техник понимания.

Крюкова Н. Ф. Метафоризация как познавательный процесс по-

нимания текста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 4 (21). С. 121—128.

Показано значение метафоризаций при понимании смысловой структуры текста в той мере, в какой понимание текста выступает как познавательный процесс, исследуется эффект использования метафорических форм текстопостроения для оптимизации такой познавательной работы. Вопрос о сущности понимания рассматривается относительно понятия смысла как конфигурации связей и отношений между разными элементами ситуации и коммуникации, которая создаётся или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения. Проблема понимания текста трактуется в контексте понятия рефлексии, определяемой в данном случае как связка между извлекаемым прошлым опытом и ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения. Метафора исследуется как функционально-коммуникативное явление, реализующееся в высказывании // тексте и выступающее как средство понимания\ его содержательности.

Крюкова Н. Ф. Теория языка и межкультурная коммуникация. 2016. № 4 (23). С. 74—79.

Крюкова Н. Ф. Художественная концептуализация как постижение поэтического мира // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2016. С. 91—98.

Статья посвящена исследованию вымышленного языка надсат с этимологической точки зрения, разработке классификации источников заимствования и составлению рабочей классификации моделей образования лексики в романе Э. Бёрджесса «Заводной апельсин» («A Clockwork Orange»)

Крюкова Н. Ф., Загуменкина В. С. Художественный текст как смысловой конструкт с установкой на распределмечивающее понимание // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 19—30.

Трактуется термин «распредмечивающее понимание», рассматриваются особенности распредмечивающего понимания, определяются типы текстов, характерные для распредмечивающего понимания, выявляются особенности построения текстов распредмечивающего понимания на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

Оборина М. В. Интерпретация текста в лингвистической подготовке // Слово и текст: психолингвистический подход. 2016. № 16. С. 84—97.

Рассматриваются лингводидактические аспекты интерпретации текста. Герменевтическая схема интерпретации текстов представлена как инструмент фиксации рефлексии и механизм развития рефлексии, выводящей на новый уровень понимания.

Оборина М. В. Почему визуальность и иконичность не одно и то же? // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2016. № 36. С. 182—188.

Термин «визуальная поэзия» известен довольно давно, однако в современном представлении визуальность является лишь одной из сторон категории иконичности, которая в статье рассматривается как особый способ представления смысла. Подчеркивание визуального компонента скорее мешает, чем помогает понять существо иконического.

Оборина М. В. Риторические принципы чтения // Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании. Тверь: ТвГУ, 2016. С. 167—171.

Рассматривается вводимый в американской теории читательского восприятия термин риторического чтения, во многом перекликающийся с принципами филологической герменевтики и теории понимания текста. Принципы риторического чтения имеют двоякую направленность и могут быть ориентированы как на риторико-герменевтические основания текстопостроения и смыслообразования, так и на практику научения рефлексивному чтению.

Оборина М. В. Семиотика и герменевтика иконичности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филоло-

гия. 2016. № 4. С. 182—188.

Приводятся основания использования категории иконичности в интерпретации текста. Категория иконичности проявляется на всех уровнях языка как специфика опредмечивания смысла средствами текста. Иконичность тесно связана с визуальными признаками текста, но не сводится к ним.

Оборина М. В. Сетевая герменевтика и текст // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2016. № 2. С. 33—42.

Анализируются причины и условия возникновения нового направления развития герменевтической теории, сетевой герменевтики. Позиции классической герменевтики были закреплены в линейности текста, безусловной авторской позиции в тексте, разделённости во времени и пространстве текста и его интерпретации, существовании норм и критериев оценивания интерпретативной деятельности. Неклассическая, сетевая герменевтика, фокусируется на самой интерпретации как деятельности и метатексте, вместе с тем оставляя текст и текстуальность в ряду объектов изучения. Сетевая герменевтика расширяет границы герменевтического подхода и меняет представления о реальности как категории текста и деятельности, перемещая акцент на изучение отношений между текстом и его интерпретациями.

Соловьёва И. В. Текст. проблема определения понимания // Когнитивные исследования языка. 2016. № 25. С. 81—86.

Обсуждение проблем, связанных с разными контекстами деятельности индивида влечет необходимость исследования понимания. В статье обсуждается проблема определения понимания, его закреплённости за лингвистикой как областью научных исследований.

Соловьёва И. В. Функция интертекстуальной отсылки к тексту культуры // Заметки ученого. 2016. № 6 (12). С. 66—67.

Прецедентные тексты вступают в особые связи с другими текстами. Их фрагменты, функционирующие как интертекстуальные отсылки, становятся эксплицитными знаками, сигнализирующими об актуализации смыслов культуры. Эти маркеры открывают возможности для интерпретации, запускающей механизмы актуализации смыслов и содержаний, принадлежащих исход-

ному прецедентному тексту, указывая на «готовый» жанровый смысл.

Тихомирова А.В., Богатырёв А. А. Типология моделей коммуникации в контексте формирования инокультурной/интеркультурной коммуникативной компетенции учащихся неязыкового вуза // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 1—4 (43). С. 50—57.

В статье противопоставляются целокупное и специальное представление о коммуникативной компетенции, охарактеризованы десять типов моделей коммуникации, несущих определенные импликации выбора аспекта, методов и технологий обучения учащихся неязыкового вуза. Рассмотрены обобщенные в контрастных моделях коммуникации грани формируемой инокультурной // интеркультурной коммуникативной компетенции учащегося неязыкового вуза.

Тихомирова А. В., Богатырёв А. А., Торочешникова Л. Т. Плюрализм трактовок коммуникативной готовности в обучении иностранному языку // *Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции*. Тверь, 2016. С. 246—256.

В статье рассматриваются вариативность принятых дефиниций и особенности определения (иноязычной) коммуникативной готовности языковой личности в составе коммуникативной компетенции по дисциплине «Иностранный язык»; раскрывается комплексная и интегративная природа готовности (готовности-установки, готовности-умения, готовности-навыка); различаются коммуникативные готовности-автоматизмы и коммуникативные готовности, опирающиеся на рефлексивные готовности говорящего. Обретение коммуникативной готовности по существу обусловлено выявлением и освоением человеческого плана языковых форм выражения. Уровень коммуникативной готовности определяется уровнем сложности соответствующей коммуникативной задачи и условий ее выполнения. Начальными уровнями формирования коммуникативной готовности на изучаемом языке выступают семантизация, валидация и валоризация номинативных средств речи.

2017

Богатырёв А. А., Петрушко И. А. «Креолизованный медиатекст»: pro et contra // Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Тверь, 2017. С. 17—32.

В статье рассматривается содержание термина «креолизованный медиатекст» в ряду синонимичных и смежных (текст; мультимедиа- // интермедиа- // трансмедиа-текст); содержится критика ряда мифологем, предрассудков и клише, сопровождающих отечественные междисциплинарные и отраслевые исследования медиатекстов. Для конструктивного осмысления креолизованного медиатекста необходим поворот от технократической модели коммуникации к гуманистической, аксиологической и понимающей, возвращение к истокам теории и феноменологии текста.

Богатырёв А. А., Романов А. А., Романова Л. А., Шкадов Д. А. Международный круглый стол «Современные направления в развитии информационных образовательных ресурсов в сфере высшего и среднего образования» // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2017. № 49. С. 141—151.

Богатырёв А. А., Тихомирова А. В., Богатырёва О. П. Уровни интерактивности в риторической организации педагогической презентации // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2017. № 47. С. 45—58.

В статье представлена одна из возможных базовых моделей уровней риторико-герменевтической организации интерактивной педагогической презентации; раскрываются основные этапы и уровни организации диалогического пространства презентации; ступени развития авторской интенции и коммуникативной сущности презентации как события межличностного текстового общения. Модель интерактивности педагогического взаимодействия рассматривается в контексте таких понятий, как языковая личность, проекция текста, диалог, понимание

Бушев А. Б., Болтунов А.Н. Предпереводческий анализ: жанры

копирайтинга в современной рекламе // Индустрия перевода. 2017. Т. 1. С. 135—139.

Работа посвящена копирайтингу в современных способах рекламы, обобщает представления о современных способах рекламы, современных нестандартных носителях и особенностях структуры рекламного сообщения. Работа представляет фрагмент исследования, нацеленного на изучение вербальной манипуляции в современной рекламе.

Бушев А. Б., Болтунов А. Н. Рациональное и эмоциональное в тексте рекламного обращения // Современный дискурс-анализ. 2017. № 2 (17). С. 34—46.

Рассматривается явление манипуляции в коммерческой рекламе и обсуждается его специфика и перспективы и методы изучения. Исследуются некоторые вербальные и дискурсивные и невербальные приемы манипуляции. Исходя из проанализированных текстов, можно сделать вывод, что среди вербальных манипулятивных средств больше всего используются красочные эпитеты, и противопоставления, а среди синтаксических средств чаще всего встречаются параллельные конструкции в виде однородных дополнений.

Денисова Е.П., Колосова П. А. Подход к понятию предикации по Я. Перегрину // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 2. С. 91—95.

Статья посвящена пониманию предикации, предлагаемому чешским учёным Я. Перегрином. Предпринимается попытка осмысления авторского подхода к пониманию предикации как лингвистического, логико-философского и прагматического феномена и сопоставления его с другими известными подходами.

Колосова П. А. Приём «ненадёжный рассказчик» как переводческая трудность (в романе Джоанн Харрис «Джентльмены и игроки») // Вестник Тверского государственного университета. Се-

рия: *Филология*. 2017. № 4. С. 204—208.

Статья посвящена популярной в современной англоязычной литературе повествовательной стратегии «ненадёжный рассказчик», при которой читатель оказывается в ситуации неопределённости и вынужден выстраивать свои ожидания, опираясь на намеренно ограниченную картину, предлагаемую автором. Создание в тексте на принимающем языке аналогичной смысловой неопределённости является необходимым условием успешного перевода таких литературных текстов. Однако, иногда это представляется затруднительным, как в романе Джоанн Харрис «Джентльмены и игроки».

Львова Ю. А., Карпенко А. Е. Особенности коммуникации в МООК // *Инновационные технологии в науке и образовании*. Пенза: Наука и Просвещение, 2017. С. 133—135.

Львова Ю. А., Тогоева С. И., Антонцева В. А. Цветовая гармония: оригинал и перевод // *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: *Филология*. 2017. № 2. С. 196—200.

Статья посвящена проблемам цветообозначения на материале перевода поэтического сборника Т. Готье «Эмали и Камеи», выполненного Н. Гумилевым. Диссонансы в выборе обозначающей цвета лексики оригинала и перевода объясняются различиями в культуре и личностном мировосприятии автора и переводчика.

Оборина М. В. Контекст как средство смыслообразования // *Слово и текст: психолингвистический подход*. 2017. № 17. С. 73—80.

Представлено осмысление опыта интерпретации и перевода текста повести А. Платонова с помощью контекстов, развёрнутых в образах и описаниях. Средства образности уточняют контекст, отмечают существенные его черты. Выдвигается предположение о принципиальной доступности смыслов иной культуры. Смыслы текста существуют в нём объективно, но не в качестве означаемого при установленном знаке.

Оборина М. В. Контекстуальные ресурсы в переводе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 4. С. 221—228.

Сопоставляются различные подходы к исследованию роли и функций контекста в дискурсе и тексте. Контекст представлен как потенциальный, способный актуализироваться ресурс, порождаемый взаимодействием реципиента и текста. Во многом понятие контекста в когнитивистике и дискуртологии пересекается с понятием направленности рефлексии в герменевтике.

Оборина М. В., Попова М. Д. Что в имени? // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 2. С. 40—47.

Рассматриваются вопросы функционирования и перевода имён собственных в связи с их ролью в формировании смысловой структуры текста. Имя собственное отличается от любого другого имени своей функцией идентификации уникального объекта, который является референтом в идеально-реальном мире текста.

Цыбан Л. А., Крюкова Н. Ф. Проблемы теоретического и практического обучения специалистов в сфере туризма и возможные пути их решения // Инновации в развитии туризма, профессионального туристского образования и муниципального управления. М: ИД Университетская книга, 2017. С. 366—370.

Рассматривается ряд важных проблем, с которыми сталкиваются туристские вузы Российской Федерации. Описывается ведущая целевая установка профессиональной подготовки студентов туристских вузов как способ решения описанных проблем.

Соловьёва И. В. Культурологический комментарий как инструмент преодоления культурной дистанции // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 4. С. 169—174.

В статье обсуждается вопрос о достижении понимания текста как преодолении культурной дистанции, которая усложняет понимание художественного текста как достижения взаимопонимания между автором и читателем и ограничивает свободу читателя при интерпретации.

2018

Bouchev A. B. Discourse analysis of antiterrorist communication in Great Britain and France // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2018. № 3. С. 24—35.

The article sums up the theories of linguistic persuasion in political discourse and makes an attempt to look at the reaction of French mass media towards the terrorist acts in France in 2015. The material under study is the discourse of French mass media in the Internet (Liberation, Figaro, France-Soir, Monde) and French satellite television (France 24). The methodological approach is represented by discourse analysis. Publicity and influence upon public opinion are the communicative effects of terrorism and their tactics and techniques of persuasion and threatening are not different from the rest of communicative phenomena that have been since long ago studied in rhetoric. The paper shows that in the globalised world the state of emergency mass media are the site for the nation-wide discourse of the state officials who are performing state PR in crisis situation. The paper singles out main recurrent lexico-semantic groups in the discourse of fighting terrorism.

Tikhomirova A. V., Bogatyrev A. A., Bogatyreva O. P. Communicative quest as an innovative EFL teaching technology // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. V. 8. No. 6. P. 119.

Бушев А. Б. В поисках современного фольклора // Человек, текст, язык в системе социогуманитарного знания. Нижний Тагил: 2018. С. 106—117.

Статья преимущественно на тверском фольклорном материале обсуждает методологические вопросы: традиционные фольклорные исследования, новая интерпретация традиционного материала и новые исследования нового ма-

териала — современного фольклора. Показаны связи социолингвистики и исследований современного фольклора

Бушев А. Б. К вопросу о методологии этносоциальных исследований: контент-анализ масс-медиа // Позитивный опыт регулирования этносоциальных и этнокультурных процессов в регионах Российской Федерации. Казань: 2018. С. 116—120.

Предметом данного исследования является дискурс транслируемых глобальными масс-медиа стереотипов в отношении «недопривилегированных». Проанализирована роль коммуникации в создании этнических представлений и этнической идентичности. Продемонстрированы возможности метода контент-анализа и интерпретация его результатов. Работа посвящена представлениям о языке православной сферы. «Возвращенная лексика», концепты православия, их отражение в светских жанрах газетно-журнального, разговорного и художественного стиля — особенности бытования языка православной сферы в континууме русской речи.

Бушев А. Б. Медиаграмотность в условиях политики пост-правды // Современный дискурс-анализ. 2018. № 3—1 (20). С. 23—28.

Статья посвящена анализу феномена «альт-райт» и его связи с культурой новых медиа в США. Обсуждается феномен «политики постправды» и феномен «фейк ньюз» в связи с сетевизацией политической культуры. Отмечена роль, которая придается социальным сетям в коммуникации политика, особенно с неортодоксальными, далекими от мейнстрима взглядами. Право на пропаганду своих взглядов приходит в столкновение с правом на защиту от языка ненависти. Показано, что этот дискурс своим субстратом имеет мемы. Диффамация, оскорбления и экстремистский характер этого дискурса важны при формировании общественного мнения политики постмодерна.

Бушев А. Б. Медиапедагогика сегодня: конкретные кейс-стади // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2018. С. 17—20.

Статья посвящена палитре вопросов современной медиапедагогике. Обсуждаются конкретные новые кейс-стади в медиапедагогике последних лет: феномен пранкеров, обсуждение моделей медиа и т. д.

Бушев А. Б. От языка газеты — к медийным исследованиям // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 23—27.

Статья иллюстрирует один из теоретических подходов в медиапедагогике — от языка и текста подняться к анализу медийного дискурса, связать этот дискурс с социально-политическими знаниями.

Бушев А. Б. Политическая коммуникативистика: становление междисциплинарной парадигмы исследований в России // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2018. № 1. С. 33—44.

Статья посвящена политической коммуникативистике — новой науке, возникшей на стыке лингвистики, психологии и политологии. Это направление исследований предлагает определенную оптику для прочтения политической деятельности. Приводится пример гендерно-маркированного политического дискурса избирательной кампании США 2016 года.

Бушев А. Б. Современный медийный дискурс и его влияние на оратора // Учимся понимать Россию: политическая и массмедийная коммуникация. Екатеринбург, 2018. С. 41—44.

Доклад посвящен изучению влияния современного медийного дискурса на оратора. Особенности медийного стиля рассмотрены на разном тематическом материале. Предметом рассмотрения служит и русская языковая личность и ее языковые способности в условиях глобализации (преимущественно в зоне контактов пары языков: русский и английский).

Колосова П. А. Нарративная стратегия как средство пробуждения рефлексии в романе Мартина Эмиса «Times Arrow» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2018. № 4. С. 161—165.

В статье анализируется смыслообразовательный потенциал нетрадиционного повествования в современной англоязычной прозе на примере романа Мартина Эмиса, посвященного теме Холокоста. Нарративная стратегия рассматривается как ключевой приём пробуждения рефлексии читателя.

Крюкова Н. Ф. К вопросу о таксономических уточнениях типологии текстов // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 130—135.

Обсуждается вопрос о возможности расширения и дополнения типологии понимания текста, предложенной Г.И Богиным, с учётом таксономических изменений в отношении текстов, ориентированных на определённый тип понимания. Как комплексные случаи рассматриваются «переходные» и «смешанные» типы текстов.

Крюкова Н. Ф. Филолого-герменевтический аспект формирования переводческой компетенции // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. сборник научных трудов. М.: 2018. С. 315—317.

В статье обсуждаются вопросы формирования переводческой компетенции в аспекте филологической герменевтики с учётом осмысления как сущностной характеристики интерпретативной деятельности переводчика.

Крюкова Н. Ф. Формирование читательского отклика на художественный текст при обучении чтению // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 83—88.

Статья посвящена проблеме лингвистического анализа художественного дискурса с учётом стратегий и тактик вербальной рефлексии в деятельности преподавателя и студента и языковых особенностей текстов, используемых в учебной художественной коммуникации. Рассматривается интерпретация отрывка из рассказа А. П. Чехова как пример организации рефлексивной

работы по пониманию текста в аудитории.

Куликова А. Ю., Крюкова Н. Ф. Переводческие искажения как оценочные коннотации (на материале рассказа И. С. Тургенева «Хорь и Калиныч») // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 140—144.

Статья посвящена переводческим искажениям, отражающим отношение переводчика к идее автора, положенной в основу оригинального текста. Дается анализ написанного И. С. Тургеневым рассказа «Хорь и Калиныч»: характеристика героев, обоснование различий между ними, основной замысел и отражение этого замысла в названии рассказа. Для сравнения приводятся примеры из двух разных переводов на английский язык, показывающие, насколько непохожей бывает интерпретация произведения. Путем сравнительно-сопоставительного анализа выясняется, что некоторые переводчики намеренно искажают суть написанного с целью произвести негативное впечатление на своего читателя.

Львова Ю. А. Русская литература в современной Франции: издательства и переводчики // Русская литература за рубежом: проблемы перевода. Москва, 2018. С. 179—192.

Оборина М. В. Иконичность и поэтический язык // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2018. № 2. С. 39—45.

Рассматриваются иконические аспекты языковой деятельности и иконический потенциал обыденного и поэтического языка. Иконичность не просто противостоит конвенциональности, она является источником динамики языка на всех уровнях. Для языка художественного текста иконичность почти равнозначна образности. Однако поэтический язык не является единственным полем реализации иконических принципов, которые выступают неотъемлемым свойством обыденного языка.

Оборина М. В. Иконичность фонетического слоя текста: от дра-

матизации к смыслу // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 18 (816). С. 229—245.

Рассматривается проблема иконичности текста не только как одна из возможных сторон отношений между знаком и его объектом, но и как средство моделирования и понимания текста. Одним из видов иконичности является фонологическая иконичность (звуковой символизм). Краткий обзор истории исследований проблемы иконичности текста позволяет утверждать, что иконичность усиливает воздейственность текста, обращаясь напрямую к опыту читателя или слушателя. Знаки и структура буквенных обозначений (т. е. текст) соответствуют объектам реального мира, следовательно, форма может быть значимой и визуально существенной для понимания. Языковые знаки символичны, но они могут функционировать как индексальные (например, дейксис) или иконические, подчеркивая различные формы сходства или соответствия. Данные типы отношений между знаком и его объектом — иконические, индексальные или символические — являются обязательными сторонами знаковой ситуации. Однако в знаковой ситуации они присутствуют в разной степени: одна из сторон обычно превалирует. Обращаясь в своем исследовании к иконичности текста, мы, прежде всего, рассматриваем иконичность, реализованную на уровне фонетики текста. Свойства текста, обусловленные его устной или письменной формой, определяют возможности моделирования смыслов с помощью средств фонетической иконичности. В работе используется термин «драматизация», который понимается как своего рода разыгрывание текста вслух или мысленно, как действие с текстом, приводящее к усмотрению смыслов, не представленных средствами прямой номинации. Предрасположенность текста к драматизации изначально заложена автором, который таким образом программирует читательские реакции. Одним из видов иконичности является фонологическая иконичность (звуковой символизм), которая реализуется как отношения графической (письменной) и устной презентации текста при его восприятии. Известно, что интонирование и драматизация текста могут выступать мощным средством его понимания. В то же время предназначенность текста для устной презентации может влиять на стиль письма автора. В силу объективных причин, в XIX в. тексты часто создавались в расчете на устное исполнение. В статье рассматриваются примеры из романов Ч. Диккенса. Графические формы письменного текста — это партитура, которая готовит текст к чтению вслух по голосам, или к драматизации, — звукоподражание, типографские знаки,

варьирование длины предложений, узнаваемые звукосочетания, ритмизованная проза, — моделируют смыслы в читательском восприятии и способствуют актуализации фонетического слоя текста. Отражение смысла в звуке — это не только и не столько средство усиления декоративности языка художественного текста, но, прежде всего, средство смыслообразования.

Оборина М. В. Литературный перевод: на рубеже веков // Русская литература за рубежом: проблемы перевода. Москва, 2018. С. 150—178.

Оборина М. В. Текст как карта смыслов // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 232—237.

Статья рассматривает организацию смысловой структуры тексты как «карту» его художественной реальности. Прочтение карты зависит от многих обстоятельств, но неизменно приводит к прохождению читателем маршрута, проложенного автором. В результате этого ему оказывается доступной некоторая доля содержательности текста. Карта художественной реальности текста не может полностью совпадать с той реальной действительностью, которая окружает реципиента.

Оборина М. В. Язык и текст в формировании языковой личности // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2018. С. 177—180.

Рассматривается отношение языка и текста как двух состояний языковой способности человека. В современной гуманитарной парадигме фокус исследований переносится с системно-структурного описания на субъекта языка. В связи с этим в лингвистике появляется понятие языковой личности, представляющее язык как инструмент индивидуального и социального познания человеком действительности. Если текст с очевидностью связан с деятельностью индивида, то язык часто рассматривается как нечто отдельное и независимое от него. Вместе с тем, язык в форме языковой способности принадлежит человеку не только как социальному и культурному существу, но и

как понимающему индивиду. Языковая личность имеет дело с языком не только в его коммуникативной функции, но также и в смыслообразующей, и в функции памяти культуры. В филологической герменевтике проявления языковой личности индивида оцениваются с точки зрения успешности или неуспешности производства и понимания текстов как действий, основанных на высказанной или невысказанной рефлексии. Тексты дают возможность изучать как язык, так и понимающую деятельность человека, поскольку планирование ситуации непонимания является способом существования художественных текстов.

Петрушко И. А., Богатырёв А. А. Адресатоцентричная лингвистическая модель коммуникативного события православной проповеди // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2018. № 2. С. 175—184.

Представленная модель проповеди как коммуникативного процесса и события основывается на исследовании субъектов коммуникативного процесса — слушателей проповеди, с одной стороны, а с другой — языковой личности православного проповедника. Адресатоцентричный подход к пониманию механизмов и источников результативной проповеди основывается на изучении достижимых воздействий текста проповеди на адресата с учётом разнообразия типов аудитории. Он предполагает определение стандартов коммуникативной готовности реципиентов проповеди к восприятию и осмыслению слов, содержания и смыслов сказанного.

Соловьёва И. В. Культурологический комментарий в точечной функции // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 258—261.

Понимание текста предполагает преодоление культурной дистанции для достижения взаимопонимания между автором и читателем. Культурная дистанция представляет собой результат не только диахронного, но и синхронного удаления продуцента текста от его реципиента.

Соловьёва И. В. Роль культурного комментирования в обучении интерпретативной деятельности // Индустрия перевода. 2018. Т. 1. С. 228—233.

Культурологическое комментирование иноязычного текста является эффективным средством приобретения знаний об иной культуре и создаёт основания для интерпретативной деятельности реципиента. Вне постижения системы топосов культуры невозможно освоение культуро-зависимых смыслов текста, которые «слиты» с личностными авторскими и общечеловеческими смыслами. Смыслы и топосы культуры могут быть опредмечены разными уровнями и форматами текстовой структуры.

Соловьёва И. В., Собиорова Д. С. Жанр «хоррор» и текстовые средства смысла ужасное // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 251—257.

Понимание и рефлексия, обращённые на текст, являются средствами усмотрения смысла культуры в тексте культуры. Текст, написанный в определённом жанре, опредмечивает как общий, так и частный вариант жанрового смысла. В статье исследуется смысл УЖАСНОЕ // СТРАШНОЕ, а также текстовые средства, опредмечивающие смысл УЖАСНОЕ.

Соловьёва И. В. Виды интерпретации и основные функции культурологического комментария // Вестник Московской международной академии. 2018. № 1. С. 60—65.

В герменевтической традиции интерпретация представляет собой основной способ действия с текстом, а достижение понимания предполагает преодоление культурной дистанции между текстами, и, как следствие, между автором и читателем, непосредственными участниками коммуникации. Обсуждаются способы преодоления культурно-исторической дистанции как восполнение лакун в структурах содержания текста через культурологический комментарий.

Тихомирова А.В., Богатырёв А. А. Интерактивное обучение иностранным языкам и его значимые импликации для учебного процесса // Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Тверь, 2018. С. 206—212.

В статье уточняется понятие интерактивности; обсуждаются пути развития

интерактивных средств и методик обучения инокультурной коммуникации на иностранном языке; характеризуются особенности современного интерактивного обучения иностранным языкам и культурам; обсуждаются их значимые импликации в отношении режимов и стилей учебного взаимодействия учителя и учеников.

Тихомирова А. В., Богатырёв А. А. Педагогические парадоксы интерактивного дигитального обучения иностранному языку в контексте формирования иноязычной инокультурной компетенции // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3 (80). С. 387—392.

В статье обсуждаются сильные и слабые стороны интерактивного обучения иностранному языку как источника формирования иноязычных коммуникативных готовностей и компетенций. Анализ прямых и косвенных результатов интерактивного обучения и последующего анкетирования учащихся 5—7-х классов общеобразовательной школы позволяет выявить парадоксы современного интерактивного дигитального образования и критически осмыслить условия и перспективы внедрения в учебный процесс интерактивных обучающих технологий с учетом ценностных ориентиров самих обучающихся, а также выявить ряд проблем и противоречий, свойственных современной отечественной системе школьного образования.

Тихомирова А. В., Богатырёв А. А., Кузнецов А. В. Перспективы и приоритеты развития интерактивного дигитального обучения в мировом и российском образовании // Приоритеты в образовании: ретроспективные аспекты и перспективные направления. Тверь, 2018. С. 27—43.

Настоящий обзор посвящен анализу глобальной образовательной идеи интерактивного обучения в контексте рефлексии ее сущности, ее положительного педагогического заряда, возникающих на пути ее реализации предрасудков и препятствий, а также источников и направлений ее дальнейшего плодотворного развития.

Шахин О. В. Опыт поиска смыслов (на материале рассказа В. Шукшина «Крепкий мужик») // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 281—287.

Статья посвящена поиску глубинных смыслов, опредмеченных средствами текстопостроения в рассказе В. Шукшина.

Соловьёва И. В. Культурологический комментарий в точечной функции // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 258—261.

Понимание текста предполагает преодоление культурной дистанции для достижения взаимопонимания между автором и читателем. Культурная дистанция представляет собой результат не только диахронного, но и синхронного удаления продуцента текста от его реципиента.

2019

Kolosova P. Wordplay as a key to understanding grace notes by bernard maclaverty // Footpath. 2019. No. 12. P. 87—93.

В статье представлено широкое видение смыслообразовательного потенциала игры слов в современной художественной литературе. В качестве примера рассматривается роман Бернарда Маклаверти «Grace Notes», где игра слов используется как основной инструмент опредмечивания сложного смысла «множественность интерпретаций».

Арсеньева А. С., Львова Ю. А. Переводческие стратегии адаптации международных рекламных текстов // Студенческий вестник. 2019. № 5—1 (55). С. 5—7.

Богатырёв А. А., Тихомирова А. В. Организационно-педагогические, лингвистические и методические аспекты интерактивного подхода в формировании иноязычной коммуникативной компетенции на занятии по иностранному языку // Языковой дискурс

в социальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Тверь, 2019. С. 3—12.

Обсуждается интерактивный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции, вызывающий трансформацию ролевых характеристик субъектов образовательного процесса и обогащение методических практик. Лингвистическая составляющая интерактивного обучения включает в себя горизонты формирования риторических готовности языковой личности. Критикуется примитивное понимание интерактивности, сводящееся к образу дигитального тестирования; обосновывается взаимосвязь интерактивности и творчества.

Богатырёв А. А., Тихомирова А.В. Лингводидактика личностных смыслов и ступени овладения языком // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения. Материалы X международной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2019. С. 54—65.

Статья посвящена характеристике Тверской научной школы лингводидактики, основывающейся на описании комплекса идей ее основоположника — Георгия Исаевича Богина. Краеугольным камнем его концепции лингводидактики выступает понятие языковой личности как субъекта речи, деятельности и коммуникации, текстопорождения и текстовосприятия, опредмечивающего и распредмечивающего смыслы культуры. Ключевым источником прогресса в овладении языком мыслится рефлексия, определяющая комплекс готовности субъекта к знаковой деятельности, смыслообразованию, пониманию текстов и текстопроизводству на искомом языке. Дискуссионная часть статьи посвящена вопросу полноты использования опыта лингводидактики Г. И. Богина в контексте современных практик обучения языкам.

Бушев А. Язык вражды и дискурсивное портретирование мигрантов // Слова ў кантэксте часу. Матэрыялы IV Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі, прысвечанай 90-годдзю з дня нараджэння доктара філалагічных навук прафесара А.І. Наркевіча. Мінск: Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, 2019. С. 148—152.

Объект исследования — медиадискурс европейского миграционного кризиса.

Материалом исследования выступил дискурс общественно-политических глобальных и русских медиа. Утверждается, что материал дискурса о миграции — важное средство изучения дискурсивных эмоциональных оценок.

Бушев А. Б. Глобальный медиадискурс о брекзите // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2019. № 1 (60). С. 122—26.

Работа посвящена политическому дискурсу, связанному с выходом Великобритании из ЕС — Брекситом. Материалом послужили тексты глобальных масс-медиа. Методом дискурсивного анализа проведена компрессия текстового материала дискурса. Выявлены наиболее характерные концепты, метафоры, частотные клише, оценки. Выделены рамка языкового оформления, рамка невербальной коммуникации, рамка аргументации и рамка ключевых коммуникаторов дискурса.

Бушев А. Б. Два поколения исследователей традиционной культуры в стенах университета: диалог и преемственность // Художественные парадигмы в эпоху социальной турбулентности. Самара: Самарский государственный институт культуры, 2019. С. 563—576.

Статья показывает потенциал преемственности и диалогической связи исследователей традиционной культуры — старых и новых. В этой связи в развитие идей А. А. Коринфского и Р. Р. Гельгардта обсуждаются ряд проектов. Показывая народного рассказчика, автор обсуждает смыслы проведения фольклорно-этнографических чтений в современных школе и вузе. Показано вовлечение обучаемых в рефлексию над традиционной культурой, ее формами, жанрами. Акцентируется традиция в передаче этнокультурных ценностей устного народного творчества.

Бушев А. Б. Дискурс о брекзите: качественные медиа и комментарии // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 90—95.

В статье проанализированы материалы качественных медиа и комментов по теме Брекзита. Дискурсивный анализ уделяет внимание языковой характеристике материалов дискурса. Отмечается большое разнообразие высказанных точек зрения, мнений, оценок, утверждений, сделанных в комментариях.

Бушев А. Б. Категория внимания к читателю — в основе новой модели журналистики // *Медиаисследования*. 2019. № 6. С. 304—312.

Статья посвящается одной из центральных категорий новейшей модели журналистики — категории внимания к адресату. Работа иллюстрирует наблюдения над этой категорией на материале региональной и глобальной журналистики.

Бушев А. Б. Медиаграмотность в системе новых медиа // *Культура: теория и практика*. 2019. № 4 (31). С. 6.

Рассматриваются современные формы представления медиадискурса и готовность читателя понимать эти формы, вырабатываемую в процессе обучения и самообучения дискурсе-анализу. На пересечении полей цифровых медиа (конвергентных медиа) с мультимедийностью их материалов и не массмедийных, но столь модных ныне мультимедийных цифровых ресурсов возникает поле новых медиа. Работа ставит вопрос о текстовых компетенциях и культурологическом бэкграунде подготовке специалиста. Обсуждаются виды коммуникации в социальных сетях и типы связей участников социальных сетей. Унифицированность профилей социальной сети делает её огромной базой данных людей с большим количеством различной информации о них, причём эта информация строго структурирована. Это даёт отличную возможность поиска по социальной сети для нахождения интересующих человека людей с определёнными данными в профиле, при этом такие данные выступают в качестве критериев поиска.

Бушев А. Б. Медиадискурс миграционного кризиса: аналитика и персонификация // *Язык и коммуникация в контексте культуры*. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. С. 31—35.

В статье методом дискурсивного анализа исследуется формирующийся на

наших глазах дискурс миграционного кризиса — следствие политических изменений, охвативших мир в 2015 году. Рассматривается как роль языка масс-медиа для стигматизации мигрантов, так и роль самих масс-медиа в создании картины миграции.

Бушев А. Б. Медиадискурс протестов в Гонконге и во Франции в 2019 году // Лингвополитическая персонология: дискурсивный поворот. Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т; РАНХиГС, Урал. ин-т управления, 2019. С. 43—47.

На материале актуальных глобальных медиа рассматривается дискурс политического протеста в Гонконге и социального протеста во Франции, связанный с выступлениями «желтых жилетов». Приводится реакция блогосферы, представляющая журналистику, ориентированную на читателя. Продемонстрирована авторская концепция рамочного анализа дискурса.

Бушев А. Б. Медиапедагогика сегодня: конкретные кейс-стади // Текст, контекст, интертекст. М.: Книгодел, 2019. С. 407—416.

Статья посвящена палитре вопросов современной медиапедагогике. Обсуждаются конкретные новые кейс-стади в медиапедагогике последних лет. В статье представлено использование аудиоархива Малого театра в курсе подготовки театроведов и литературоведов: направления работы, педагогические задачи, особенности и т. д. Изучение истории Малого театра, изучение творчества А. Н. Островского, изучение классического русского языка (в аспектах орфоэпии и фразеологии), изучение репертуара театра в двадцатом веке представлены как возможности работы со звуковым архивом.

Бушев А. Б. Художественность как средство и материал образования // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 65—71.

Среди средств образования значительное место принадлежит художественным средствам -художественности, понимаемой как обилие смыслов произведения. Художественности можно и нужно учить. Каков материал такого рода обучения? Статья демонстрирует опыт автора.

Бушев А. Б. Юность нулевых: объективизация языком // Юность как сюжет. Статьи и материалы. Тверь: Издательство Марины Батасовой, 2019. С. 277—283.

В статье язык произведений С. Минаева рассматривается как воплощение языкового существования среднего класса нулевых годов. Показано, как язык объективизирует ценности героев.

Бушев А. Б., Калтайс В. А. Рекламные материалы предвыборных компаний // Медиаисследования. 2019. № 6. С. 137—149.

В работе рассматриваются агитационные материалы, представленные в электоральных компаниях по выборам федерального уровня. Среди материалов рассмотрены такие формы рекламы, как агитационные плакаты, реклама на радио и телереклама, реклама в сети Интернет. Наибольшее значение среди форм политической рекламы партии уделяют Интернету, все иные формы так или иначе представлены в Интернете. Произведён анализ имиджа кандидатов и партий, дана оценка эффективности рассматриваемой рекламы.

Колосова П. А. Повторный перевод классической литературы как попытка её переосмысления (на материале переводов А. Грызуновой и М. Немцова) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2019. № 4 (63). С. 191—198.

Несмотря на утвердившуюся в кругу теоретиков точку зрения о необходимости повторных переводов классики, выход подобных переводов часто встречает неоднозначную реакцию читающей аудитории. Перевод романа Сэлинджера «The Catcher In the Rye», выполненный М. Немцовым и перевод романа «The Wuthering Heights» Э. Бронте, выполненный А. Грызуновой, особенно интересны тем, что они изначально мотивированы представлениями переводчиков о неверности канонических переводов. В статье предпринимается попытка разобраться, насколько справедлива критика в адрес переводчиков. Для этого автор обращается к текстам оригинала и переводов, а так же методологии деятельностной теории перевода.

Колосова П. А., Комарова О.О. Ненадёжное повествование — средство пробуждения рефлексии или препятствие на пути к пониманию? // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 154—159.

Ненадёжное повествование — приём популярный среди современных англоязычных авторов. В статье обсуждается влияние данной повествовательной стратегии на восприятие художественного текста читателем. Ненадёжный рассказчик чаще всего действительно помогает вывести читателя в активную рефлексивную позицию. Тем не менее, в ряде случаев восприятие повествователя как ненадёжного, напротив, отдаляет его от читателя, затрудняя понимание.

Крюкова Н. Ф. Грамматические средства метафоризации в аспекте преподавания иностранного языка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2019. С. 62—64.

На примере теоретической грамматики и стилистики обсуждаются вопросы метапредметных связей лингвистических курсов в отношении необходимости оптимизации учебного процесса в условиях сокращения аудиторной работы студентов.

Крюкова Н. Ф. Концептуальные воплощения символики в художественном тексте // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 171—176.

Важной частью создания образа действительности в художественной литературе является символика в самых разных её воплощениях. В статье обсуждаются вопросы интерпретации символических смыслов-концептов с точки зрения филологической герменевтики.

Львова Ю. А., Тогоева С. И. К вопросу о терминах и терминосистеме // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 185—190.

Рассматривается соотношение терминов и лексических единиц общелитературного языка, модели образования терминов и терминосистем.

Оборина М. В. Интермедиальность как средство понимания текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2019. № 2 (61). С. 127—133.

Обсуждаются подходы к исследованию визуализации как средства понимания текста. Рассмотрены функции текстовых элементов, усиливающих визуальные представления. Описание визуальных образов средствами языка и структурная имитация этих образов в языковом материале создают новый канал репрезентации мира и опыта человека, стимулируя рефлексию и когнитивные усилия реципиента.

Оборина М. В. Контекстуальность смысла // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 233—238.

Контекст представлен как потенциальный способный актуализироваться ресурс, порождаемый взаимодействием реципиента и текста. Во многом понятие контекста в когнитивистике и дискурсологии пересекается с понятием направленности рефлексии в герменевтике.

Оборина М. В. Об инструментальности понятия языковой личности // Вопросы психолингвистики. 2019. № 3 (41). С. 38—51.

Лингводидактика полагает языковую личность в качестве одного из компонентов существования языка — того, кто присваивает язык, то есть того, для кого язык есть речь. Отношения языка и текста перевыражаются в отношениях двух состояний языковой способности человека — языковой личности как индивида и как представителя коллектива. При полагании иностранного языка как объекта фокус исследования с необходимостью переносится с системно-структурного описания языка на самого субъекта языка и его деятельность. В связи с этим появляется понятие языковой личности, представляющее язык как инструмент индивидуального и социального познания человеком действительности. Если текст с очевидностью связан с деятельностью индивида, то язык часто рассматривается как нечто отдельное и независимое от него. Вместе с тем, язык в форме языковой способности при-

надлежит человеку не только как социальному и культурному существу, но и как понимающему индивиду. Языковая личность имеет дело с языком не только в его коммуникативной функции, но также и в смыслообразующей, познающей функциях и в функции памяти культуры. В филологической герменевтике проявления языковой личности индивида оцениваются с точки зрения успешности или неуспешности производства и понимания текстов как действий, основанных на высказанной или невысказанной рефлексии, что показано на примерах прямого и обратного перевода сложных художественных текстов билингвами.

Соловьёва И. В. Функция картин пространства в структуре художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2019. № 4 (63). С. 159—165.

Обсуждаются динамические характеристики художественного пространства. Динамика опредмеченного автором пространства как топоса, сосредоточенного вокруг персонажа, предоставляет читателю возможность сделать выводы как о его значимости для развития сюжета, так и о том, каким образом автор вводит действующих лиц в сюжетную канву.

Шахин О. В. Несколько слов о герменевтическом оптимизме // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 274—278.

В статье в традиции филологической герменевтики рассматривается актуальная проблема полноценного понимания текстов, основанного на рефлексии реципиента над материалом текста, собственных действий и переживаний.

Шахин О. В. Опыт применения герменевтических техник понимания при работе с англоязычными текстами // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 45. С. 59—63.

В статье рассматриваются некоторые аспекты использования герменевтиче-

ских техник понимания текста (согласно работам Г. И. Богина), применяемые на практических занятиях по английскому языку.

Шахин О. В. Понимание и рефлексия как инструменты учебной работы с иноязычными текстами // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (70). С. 79—84.

Статья посвящена многоуровневой рефлексии и её роли в освоении содержательности текста; при этом субстанциональность и процессуальность составляют основание понимания. Первое основание (субстанциональность) является способностью понимать и одновременно результатом реализации данной способности; второе (процессуальность) есть применение разнообразных процедур и техник понимания при освоении текста. Полноценное понимание обеспечивается сочетанием рефлексии и так называемых самопроизвольных, самотечных ассоциативных процедур, элементов обыденного сознания. Рефлексия и самотечные процедуры, несмотря на кардинальное несходство между собой, тесно переплетены и взаимосвязаны в процессе работы с осваиваемым текстом; однако именно обращение реципиента к схемам и техникам действия является как признаком его адекватной включенности в социальную действительность, так и его способности разделять нормативность социально-коммуникативной практики. Существенно, что в процессе освоения текста реципиент оказывается в продуктивной рефлексивной позиции только при возникновении собственного переживания непонимания, когда сталкивается с определенными трудностями. Подобные ситуации в процессе обучения студентов работе с текстами, являясь весьма частыми, позволяют преподавателю дать учащимся импульс к применению различных герменевтических техник и схем, что стимулирует интенсификацию интеллектуальной работы и выход к самостоятельному усмотрению смыслов и метасмыслов текста. Герменевтический подход традиционен при работе с художественными текстами, несущими достаточный потенциал для декодирования // распредемечивания смыслов, однако в данной статье мы исследовали возможности применения техник понимания и к текстам публицистического характера.

Гречушникова Т. В., Львова Ю. А. История зарубежной литературы в вузе: к проблеме контекстуализации литературных произведений // От дифференциации наук — к трансдисциплинарно-

сти. Абакан: Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2019. С. 178—181.

В статье анализируются значение и способы актуализации исторического, социального и культурного контекста для полноценного понимания литературного произведения. Изучение литературного процесса требует комплексного переосмысления и активации знаний и навыков, полученных, в том числе, в результате освоения курсов истории, философии, (лингво)-страноведения и др. Подобного рода междисциплинарный подход служит основой формирования целостной картины развития культурного процесса и возможности вписать в него конкретные литературные произведения.

Завьялова А. С., Крюкова Н. Ф. Развитие памяти младших школьников на уроках английского языка // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 171—176.

В статье раскрыты актуальность проблемы, содержание и методы развития памяти младших школьников на уроках английского языка. Автор рассматривает особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста и возможные способы её улучшения. Представлена программа исследования и результаты её апробации учителем английского языка в начальных классах.

Имаева Е. З. Неявный смысл текстов, ориентированных на мимесис ноэтического // Современный ученый. 2019. № 1. С. 218—222.

Целью исследования является разработка системы описания конкретных способов организации прозы, то есть такой анализ текстов, который позволил бы выявить их существенные, глубинные характеристики. В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи: экспликация структур знания, стоящих за текстами; определение языковых особенностей текстов; демонстрация на конкретных примерах зарубежной художественной культуры различной смысловой организации текста. В статье уделяется внимание пониманию текстов, связанных с представлением читателю предпосылок и принципов своего порождения и своего восприятия. Смысл же определяется как конфигурация связей и отношений, которая создается чи-

тателем, понимающим текст. Рассматривается метод изображения в виде марионетки, прием с типичностями (который помогает создать маску самого себя), суггестивная речь как фон, из которого всплывает смысл. Иногда автор регистрирует все движения героя, в таком случае рассказчик не может дать цельный образ его поступков...

Крюкова Н. Ф. К вопросу о работе над концептуальным словарём тверской герменевтической школы // Понимание и рефлексия в России. Тезисы докладов на международной научно-практической конференции. 2019. С. 75—77.

Крюкова Н. Ф. Метафора как герменевтический инструмент юмористического смыслообразования // Современная германистика и западноевропейская литература. Москва: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2019. С. 203—213.

Проблема оптимизации понимания как познавательного процесса при различных модификациях метафоризации текста непосредственно ориентирует на изучение взаимодействия между структурой языка и функцией общения, т. е. на изучение одной из важнейших филологических проблем: «человек как субъект речевой деятельности». Представляется возможным показать значение метафоризаций при понимании смысловой структуры текста в той мере, в какой понимание текста выступает как познавательный процесс, исследовать эффект использования метафорических форм текстостроения для оптимизации такой познавательной работы. В терминах филологической герменевтики описывается работа метафорического механизма при производстве и рецепции текстов, жанровое своеобразие которых определяется смысловой организацией юмора как художественной идеи.

Крюкова Н. Ф., Бодриков А. Б. Концепт воин в аспекте лексикографических источников // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2019. № 2 (61). С. 19—26.

В статье рассматривается та часть структуры концепта воин, которую можно воссоздать на основании соответствующих статей в лексикографических

источниках. Мотивирующие признаки концепта выявляются в этимологических и историко-этимологических словарях. Понятийные признаки концепта определяются посредством семного анализа дефиниций репрезентанта исследуемого концепта.

Львова Ю. А. Понятие «языковая личность» в исследованиях Г. И. Погина // Понимание и рефлексия в России. Тезисы докладов на международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 83—85.

Оборина М. В., Отставнов М.Е. Понимание в Московском методологическом кружке // Понимание и рефлексия в России. Тезисы докладов на международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 104—107.

Соловьёва И. В. Об интерпретирующем комментировании смыслов культуры в художественном тексте // Понимание и рефлексия в России. Тезисы докладов на международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 127—129.

В докладе рассматриваются варианты освоения читателем содержаний и смыслов культурологических явлений, упоминаемых автором в художественном тексте. Обсуждаются особенности построения лингвокультурологического комментария.

2020

Бакирова А. А., Крюкова Н. Ф. Символические признаки концепта «звезда» в русской языковой картине мира // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2020. № 2 (65). С. 23—29.

В данной статье авторы рассматривают особенности объективации символических признаков концепта «звезда» в русской языковой картине мира. Для достижения поставленной цели используются методы концептуального лингвокультурологического анализа. На основе Национального корпуса русского

языка, а также данных словарей символов анализируются концептуальные метафоры, вербализирующие характерные для русской концептуальной системы символические признаки: «душа», «символ судьбы», «глаза бога».

Колосова П. А. Трудности при переводе игры слов в киносериях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2020. № 4 (67). С. 180—184.

В статье анализируются факторы, затрудняющие передачу игры слов при переводе в киносериях. Киносериял рассматривается как поликодовый текст, который становится сложным контекстом функционирования игры слов. Так, к примеру, игровые приёмы могут вступать в непосредственное взаимодействие как с видеорядом, так и со звуковым оформлением кинопроизведения.

Львова Ю. А., Оборина М. В. От языковой компетенции к языковой личности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2020. № 2 (65). С. 53—59.

Статья обращается к некоторым существенным категориям лингвистики и лингводидактики, в частности, к категориям иностранного и родного языка, первичной и вторичной языковой личности, сформулированным в Тверской школе герменевтики и лингводидактики. При переносе фокуса исследования с системно-структурного описания языка на самого субъекта языка и его деятельность появляется понятие языковой личности, в рамках которого язык представляется как инструмент индивидуального и социального познания человеком действительности. В статье анализируются основания и обоснованность введения понятия языковой личности в ранних работах Г. И. Богина.

П. А. Колосова. Повторные переводы художественной литературы и читательская оценка: А судьи кто? (на материале переводов А. Грызуновой и М. Немцова) // Понимание и рефлексия в России. Материалы докладов на международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2020. С. 81—87.

Необходимость повторного перевода классической литературы на данный момент не вызывает возражений у теоретиков перевода. Однако, на практи-

ке такие новые переводы классики как правило вызывают негативную реакцию у русскоязычного читателя. Причины такой резкой критики со стороны читателя неоднозначны.

Н. Ф. Крюкова. Герменевтика слова // Понимание и рефлексия в России. Материалы докладов на международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2020. С. 97—106.

В статье освещаются вопросы, касающиеся работы над концептуальным словарем Тверской герменевтической школы. Специфика такой концептуально-лексикографической практики заключается в том, что интерпретации подлежат герменевтические понятия, по определению обладающие толковательной сущностью. Соответственно, в концептуально-герменевтическом словаре вокабуляр необходимо представить, как терминологическую систему понятий, отражающих их динамичную жизнь в словарной статье как наборе определенных когнитивно-лингвистических характеристик.

Ю. А. Львова, М. В. Оборина. Генезис концепции языковой личности и терминологическая неоднозначность в работах Г. И. Богина 1970—80-х годов. // Понимание и рефлексия в России. Материалы докладов на международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2020. С. 145—174.

В статье рассматриваются терминологические сочетания, которые используются Г. И. Богиним в работах 1970—80-х гг. для исследования проблем освоения речи и формирования речевых готовностей, необходимых в различных ситуациях деятельности. Рассматриваются психологический, семиотический, системно-структурный и дидактический подходы к решению проблемы представления основных этапов формирования готовностей к использованию языка в деятельности, дается анализ эволюции этих терминологических сочетаний.

М. В. Оборина. Языковая личность в лингводидактике Г. И. Богина как инструмент исследования понимания // Понимание и рефлексия в России. Материалы докладов на международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2020. С. 243

—262.

В статье прослеживается постепенное формирование герменевтической лингводидактики в работах Г. И. Богина начального периода. Отмечаются основные точки развития концепции и ее проблемные аспекты. Понятие языковой личности, центральное в лингводидактике Богина, представляет язык как инструмент индивидуального и социального познания человеком действительности. Язык в форме языковой способности принадлежит человеку не только как социальному и культурному существу, но и как понимающему индивиду. Языковая личность имеет дело с языком не только в его коммуникативной функции, но также и в смыслообразующей, познающей функциях и в функции памяти культуры. В филологической герменевтике проявления языковой личности индивида оцениваются с точки зрения успешности или неуспешности производства и понимания текстов.

М. В. Оборина, М. Е. Отставнов. Понимание понимания в Московском методологическом кружке // Понимание и рефлексия в России. Материалы докладов на международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2020. С. 263—272.

Типология понимания, принятая в Тверской школе лингводидактики и филологической герменевтики, опирается на формальную классификацию разновидностей рефлексивных актов в рабочей схеме мыследеятельности. Однако такая схематизация понимания, рефлексии и мысли—коммуникации не только не полна, но и, видимо, основана на ошибочной идеализации и нуждается в ревизии.

Вторичные источники

1. Гучинская Н. О. Арнольд И.В. Герменевтика и подготовка филологов // Понимание и рефлексия. Материалы Первой и Второй Тверских герменевтических конференций. Часть 1 — Тверь: Изд. ТГУ и ТСХИ, 1992 — с.34—38.
2. Гучинская Н. О. Универсалии филологической герменевтики // Понимание и рефлексия. Материалы Третьей Тверской герменевтической конференции. Часть 1 — Тверь: Изд. ТГУ, 1993 — с.17—24
3. Карасев О. В. Семиотика. Краткая история становления. — Пятигорск: ПГЛУ, 2014.
4. Крюкова Н. Ф. Герменевтические основания общефилологической методологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 4. С. 76—80.
5. Лингвистика и филологическая герменевтика. — Тверь, 2003.
6. Литвинов В. П. Аспекты позитивной критики герменевтического разума // Герменевтический круг: текст — смысл — интерпретация. Вып.4 — Армавир — Пятигорск — Ставрополь: Изд. Армавирской государственной педагогической академии, 2015 — с. 56—91
7. Литвинов В. П. Герменевтический поворот в лингвистике? // Современные лингвистические парадигмы. Тезисы конференции // ИГПИИЯ — Иркутск, 1993 — с.70—72
8. Литвинов В. П. Как работать в герменевтике с категорией «сознания»? // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации — Тверь: Изда-тельство ТГУ, 2006 — с.120—132
9. Литвинов В. П. Конструктивизм в герменевтике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология — № 29 [57], 2007 — с.122—127
10. Оборина М. В. Понятия лингвофилологической герменев-

тики, связанные со стилистическими тенденциями текстопостроения. // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 9. С. 73—88.

11. Оборина М. В. Герменевтика в Твери: в коммуникации, культуре и образовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 9. С. 188—193.

12. Оборина М. В. Пространство идей Г. И. Богина (вместо предисловия) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2009. № 4. С. 3—6.

13. Общая стилистика и филологическая герменевтика. — Тверь, 1991

14. Oborina M.V. Linguistic and semiotic categories in hermeneutical perspective: means, form, substance // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 14. С. 223—232.

Оглавление

I. Тверская герменевтическая школа: кратчайший очерк.....	3
Эпоха непонимания.....	3
Г. И. Богин в поисках оснований.....	8
Лидер и школа.....	12
Тверская герменевтическая школа в XXI веке.....	18
Литература.....	31
Приложение. Диссертации.....	35
II. Опыт словаря филологической герменевтики.....	40
Вопрошание.....	40
Восприятие.....	56
Восприятия акт.....	59
Герменевтика.....	60
Действования схемы.....	65
Декодирование.....	72
Денотат.....	76

Деятельность.....	79
Задержка рефлексивная.....	89
Знак.....	91
Знание.....	93
Значение.....	94
Идеальное.....	97
Импликационность.....	101
Индивидуация.....	102
Интендирование.....	105
Интенционал и интенционал.....	106
Интенциональность и интенциональность.....	110
Интенция.....	114
Интериоризация.....	116
Интерпретация.....	117
Интроспекция.....	120
Интуиция (интуитивность).....	122
Ирония.....	124
Коммуникация.....	124
Концентрация / переконцентрация.....	128

Красоты усмотрение.....	130
Круга герменевтического разрыв.....	132
Герменевтический круг.....	133
Личность языковая.....	137
Луч рефлексивный (луч рефлексии).....	148
Марксизм.....	151
Метасвязки.....	154
Метасмыслы.....	158
Метасредства.....	161
Метафоризация.....	163
Модальность.....	165
Мыследеятельность.....	171
Непонимание.....	177
Нозма.....	178
Образование герменевтическое.....	179
Объективация.....	183
Опредмечивание.....	184
Осознание.....	184
Переживание значащее.....	185

Переопредмечивание.....	186
Позиция рефлексивная.....	187
Понимание.....	188
Понимание когнитивное.....	189
Понимание распредмечивающее.....	191
Понимание семантизирующее.....	194
Понимание субстанциональное.....	195
Понимание феноменальное (процессуальное) и эпифеноменальное	199
Понимания процессуальная сторона.....	203
Понимания схематизмы.....	216
Понимания текста типология.....	226
Понимания техники.....	246
Предикат (предикативность).....	248
Предикаций наращивание.....	259
Проблематизация.....	264
Пропозиция.....	265
Расклеивание.....	274
Расклеивание ассоциации и рефлексии.....	276
Расклеивание значения и понятия.....	283

Расклеивание значения и смысла.....	285
Расклеивание значения и смысла.....	285
Расклеивание позиций деятельности (действия).....	295
Расклеивание представлений и понятия.....	301
Расклеивание смысла из ноем и наличного смысла.....	312
Расклеивание содержания и смысла.....	317
Расклеивание эмоций и чувств.....	325
Распредмечивание.....	334
Реактивация.....	342
Реальность рефлексивная.....	343
Реальность субъективная текста.....	353
Редукция феноменологическая.....	357
Референт.....	359
Рефлексия.....	373
Сигнификат.....	391
Смысл.....	394
Смыслов растягивание.....	404
Содержание.....	410
Субъект понимающий (субъективизация, субъективность).....	414

Текстообразования средства.....	416
Форма дейктическая.....	422
Экспектация.....	423
Экспликационность и импликационность.....	431
Экстенционал.....	435
III. Сводная библиография.....	437
Оглавление.....	593